



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

Las estrategias didácticas desde su planificación hasta su aplicación en el área de  
Comunicación en el VII Ciclo de Educación Básica Regular en una institución  
educativa privada de la UGEL N°03 de Lima Metropolitana

Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Currículo  
que presentan

Ninoshka del Rocío Naraza Córdova  
Aldo Elías Paz La Torre

Asesora: Mag. Claudia Vargas Ortiz de Zevallos

Miembros del jurado:

Mag. Diana Revilla Figueroa

Mag. Patricia Escobar

San Miguel - 2016



*A Dios, por hacer este sueño realidad.*

*A nuestras familias -a quienes están y a quienes partieron- por acompañarnos a lo largo de este camino, por su amor, paciencia y apoyo incondicional.*

*Ichi y Mayi, gracias por ser como son, por inspirarme cada día a ser mejor.*

*Rosa y Aldo, gracias por todo lo que en vida me inculcaron.*

*Ha sido una experiencia compartida, gratificante y enriquecedora que dio inicio a la unión de nuestras vidas.*

*Ninoshka y Aldo*

## RESUMEN

Entendemos que el aprendizaje se construye a partir de una mediación social entre el profesor y los estudiantes o entre pares (estudiantes) en conjunción con la mediación instrumental que realiza el docente haciendo uso de diferentes recursos.

Desde este enfoque, el presente estudio cualitativo tuvo por objetivo analizar la relación entre las estrategias didácticas planificadas con aquellas que se evidencian en la práctica desde los cuatro elementos que consideramos constituyen dichas estrategias: las actividades, las interacciones, los medios o recursos y el tiempo.

El estudio, desde el método de caso y de nivel descriptivo, se centró en el análisis de la planificación y desarrollo de las estrategias didácticas de dos profesoras del área de Comunicación del VII ciclo de EBR de un colegio privado de Lima Metropolitana. Los instrumentos utilizados para el recojo de la información: la ficha de análisis documental para la planificación, y las notas de campo para la práctica fueron validados por juicio de expertos.

Entre los hallazgos destacamos la relación interdependiente entre los considerados elementos de las estrategias: las actividades, las interacciones, los recursos y por último, el tiempo, el cual podría considerarse de poca relevancia respecto a los otros elementos; sin embargo, resultó ser determinante puesto que su ausencia en la planificación conllevó a sesiones inconclusas, carentes de momentos de sistematización y consolidación del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, la planificación evidenció ser más un instrumento administrativo que un soporte estructural del más importante proceso dentro de una institución educativa: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: estrategias didácticas, actividades, secuencia didáctica, planificación, recursos didácticos y el tiempo.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
PRIMERA PARTE .....	9
CAPÍTULO I.....	9
LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PLANIFICACIÓN Y EN LA PRÁCTICA DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN .....	9
<b>1.1. DEFINICIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMO MEDIADORAS DEL APRENDIZAJE....</b>	<b>10</b>
1.2.1. Mediación instrumental a través de las estrategias didácticas .....	11
1.2.2. Mediación social en las estrategias didácticas.....	12
<b>1.3. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....</b>	<b>13</b>
1.3.1. La secuencia didáctica .....	13
1.3.2. Estructura de la secuencia didáctica.....	14
<b>1.4. ELEMENTOS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS .....</b>	<b>19</b>
1.4.1. Actividades .....	20
1.4.2. Interacciones .....	25
1.4.3. Medios o recursos.....	29
1.4.4. Tiempo.....	35
<b>1.5. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PLANIFICACIÓN .....</b>	<b>38</b>
1.5.1. La planificación .....	39
1.5.2. Elementos de la planificación .....	40
<b>1.6. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA.....</b>	<b>42</b>
1.6.1. Organización del aula.....	42
1.6.2. El espacio dentro de la clase .....	43
1.6.3. El clima del aula.....	43
1.6.4. Motivación .....	47
<b>1.7. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL ÁREA DE COMUNICACIÓN .....</b>	<b>51</b>
1.7.1. Estrategias didácticas para la Comprensión y Producción Oral.....	51
1.7.2. Estrategias didácticas para la Comprensión de textos escritos .....	53
1.7.3. Estrategias didácticas para la Producción de textos .....	56
SEGUNDA PARTE.....	59
CAPÍTULO I.....	59
DISEÑO METODOLÓGICO .....	59

1.1.	NIVEL, ENFOQUE METODOLÓGICO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	59
1.2.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	60
	Objetivo general: .....	60
	Objetivos específicos: .....	60
1.3.	CATEGORÍAS DE ESTUDIO.....	61
1.4.	DESCRIPCIÓN DEL CASO MÚLTIPLE .....	62
	1.4.1. Descripción de la institución educativa .....	63
	1.4.2. Descripción de los casos .....	63
1.5.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN.....	65
	1.5.1. Diseño y validación de los instrumentos de recojo de información .....	66
	1.5.2. Aplicación de los instrumentos de recojo de información .....	68
1.6.	ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	69
1.7.	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	71
CAPÍTULO II.....		74
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....		74
2.1.	LA PLANIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS .....	75
2.2.	LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	76
2.3.	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FASE DE INICIO .....	79
	2.3.1. Momento de motivación .....	79
	2.3.2. Momento de activación de conocimientos previos .....	87
	2.3.3. Momento de presentación del tema y explicitación de objetivos .....	91
	2.3.4. El tiempo en la fase inicial .....	95
2.4.	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FASE DE DESARROLLO .....	101
	2.4.1. Momento de introducción y desarrollo de contenidos .....	101
	2.4.2. Momento de evaluación, autoevaluación y evaluación mutua .....	116
	2.4.3. El tiempo en la fase de desarrollo .....	119
2.5.	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FASE DE SISTEMATIZACIÓN.....	123
	2.5.1. Momento de recapitulación .....	123
	2.5.2. Momento de sistematización y estructuración de lo aprendido.....	123
	2.5.3. Momento de aplicación.....	125
	2.5.4. Momento de evaluación.....	130
	2.5.5. Momento de refuerzo y recuperación .....	132
	2.5.6. Momento de ampliación .....	132
	2.5.7. El tiempo en la fase de sistematización .....	133

CONCLUSIONES.....	139
RECOMENDACIONES .....	142
Bibliografía.....	144
ANEXOS.....	151



## INTRODUCCIÓN

La razón de ser y el eje de la educación se sustenta en el aprendizaje que se logre en los estudiantes, por lo cual las políticas y reformas educativas propuestas debieran, sino lo son actualmente, ser orientadas a la consecución de ese fin. Sin embargo, los resultados a nivel nacional dentro del contexto internacional evidencian un preocupante presente y en ese sentido nos podemos referir como ejemplo a los recientes resultados de la evaluación realizada por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del año 2012, a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) aplicada en tres áreas: comprensión de lectura, matemática y ciencias. Según el informe publicado por el Ministerio de Educación del Perú referido a la evaluación mencionada, nuestro país se ubicó en el último lugar en tales áreas con más de la mitad de la población evaluada por debajo de los niveles mínimos establecidos por la OCDE.

Son diversos los factores que influyen en estos resultados; sin embargo, uno de ellos sobresale: el docente, quien como agente educativo diseña su encuentro con los estudiantes en el aula; desde su perspectiva, analiza factores intervinientes, recrea las posibles formas de enfrentar las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje y con mirada prospectiva visualiza un proceso que en esencia es interactivo, socio comunicativo e intencional (Medina, 1988 en Castillo y Cabrerizo, 2006). Así, el docente adquiere una dimensión clave en su interacción didáctica en la cual plasma su identidad y forma de entender la educación (Tébar, 2009) mediante la cual se acerca a los estudiantes, el otro agente clave de la educación (Darling-Hammond, 2005).

De esta manera, son los docentes quienes en función de sus estudiantes, el contexto y el área curricular, moldean su intervención en el aula previendo su actuación a futuro en lo que denominamos: estrategias didácticas. Éstas no se limitan a una “suma de técnicas o procedimientos”, coincidiendo con Bixio (1999) y “no pueden”, [ni deben], “reducirse a elementos técnicos metodológicos”(p.35), más bien comprendidas dentro de un contexto -eliminando cualquier afán prescriptivo y

reduccionista de intentar clasificarlas y proponerlas como “las estrategias”- desde el cual, con limitaciones o ventajas, se diseñan acciones que van configurando la labor del profesor de manera flexible y reflexiva orientadas al logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes. (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 en Díaz Barriga, 2010, p.118; De la Torre y Barrios (2002) y Anijovich y Mora (2010)).

Las estrategias didácticas pueden ser evidenciadas en la planificación de las sesiones de aprendizaje en las cuales el profesor con mirada prospectiva realiza ese proceso mental representando el futuro en el cual decide cursos de acción, los cuales plasma en actividades, coordinando fines y medios, otorgándoles un espacio del escaso y preciado recurso: el tiempo. Se definen ahí en la planificación, pero son adaptables, flexibles, expresión viva y coherente de toda una actuación escolar -la interacción didáctica- que regula el aprendizaje (Clark y Peterson, 1984).

La revisión de investigaciones con respecto a este tema develaron el interés por el tema en el nivel primaria y frecuentemente desde el análisis de la planificación, esto evidenció que existe un vacío en relación al análisis a la luz de la teoría, de la planificación *versus* la aplicación de las estrategias didácticas de los docentes en el área de comunicación. Debido a esta demanda y considerando que las propuestas curriculares y su implementación toman sentido en la práctica, es que surge la interrogante sobre la manera en que se relaciona la planificación de las estrategias didácticas con su aplicación en las sesiones de clase. Es así que nuestro estudio se propuso develar **¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias didácticas aplicadas en el aula y las estrategias didácticas planificadas por los docentes del área de Comunicación del VII Ciclo en una institución privada de la UGEL N° 03?**

La distancia entre las estrategias formuladas y las desarrolladas en aula evidencia las modificaciones o regulaciones que con intencionalidad pedagógica realiza el docente al ingresar al aula en función de la situación que afronta. Así, el análisis de la información que recogimos se focalizó en el área de Comunicación, clave en el proceso formativo de los estudiantes debido a que implica el desarrollo de la comprensión y expresión oral, la producción de textos escritos y fundamentalmente

la comprensión lectora, vehículo por excelencia para el acceso a la sociedad del conocimiento basada en el procesamiento de la información; y su relevancia contextual dada la situación crítica en que se encuentra la comprensión lectora en nuestro país.

La investigación realizada se enmarcó dentro del campo del Currículo, centrada en el docente como planificador y ejecutor de su práctica, por lo cual se encuentra ubicada en la línea del diseño y desarrollo curricular teniendo como eje: la participación del docente en el diseño y desarrollo curricular y como sub-tema: la participación del docente en los procesos de diseño y ejecución curricular.

Así tuvimos como objetivo general analizar la relación entre las estrategias didácticas planificadas y las aplicadas en las sesiones de aprendizaje del área de Comunicación del VII Ciclo. Con esa finalidad fue necesario cumplir dos objetivos específicos previos: analizar las estrategias didácticas planificadas por los docentes del área de Comunicación en sus sesiones de aprendizaje y describir las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en el aula desde sus sesiones de aprendizaje.

Nuestro estudio respondió al **enfoque cualitativo** en tanto estuvo orientado a comprender un fenómeno social desde la perspectiva de los participantes (Cardona, 2002), centrado en la interacción de los agentes educativos en el aula, espacio en el cual estos expresan comportamientos, emociones y sentimientos de manera natural y espontánea (Strauss y Corbin en Toro y Parra, 2010).

Nuestro acercamiento al aula a fin de conocer cómo se manifiestan las estrategias didácticas previamente planificadas por el docente como agente regulador, ubican a nuestra investigación en un **nivel descriptivo**, y en cuanto al **método** utilizado fue **el estudio de caso** entendido como un método que estudia un fenómeno contemporáneo en su contexto, en función a sus actores, al cual analiza profundamente requiriendo para ello un marco teórico que sirva de soporte para comprender e interpretar los datos obtenidos (Fox, 1981; Best, 1982; Latorre, del Rincón y Arnal, 1996; Cohen, Manion y Morrison, 2005; y Cardona, 2002).

Nuestra intervención en la institución tuvo una duración de dos semanas las cuales nos permitieron recabar la información necesaria para analizar la práctica en el aula. Se utilizaron la técnica de análisis documental para analizar las estrategias didácticas en la planificación mediante las fichas de análisis de documentos, y la técnica de la observación no participante para describir las estrategias desarrolladas en la práctica, con ese fin se utilizaron las notas de campo como instrumento.

La información que se obtuvo fue triangulada utilizando matrices tanto para la planificación de las estrategias didácticas así como para el desarrollo de las mismas. Este análisis consistió en relacionar tanto los elementos de las estrategias y su interdependencia en ambos momentos al igual que cómo el profesor las fue planteando dentro de las tres fases de la secuencia didáctica a través de sus distintos momentos. La triangulación de la información se realizó con el objetivo de establecer una relación entre los dos momentos de la labor docente: la planificación de las estrategias didácticas y su aplicación en el aula en un esfuerzo por maximizar la validez de los datos de campo (Denzin, 1978 en Uwe , Kardoff y Steinke, 2004).

Los hallazgos fueron variados pero cabe resaltar, la interdependencia de los elementos de las estrategias didácticas conceptualizadas en este estudio, así como, la distancia que se evidenció entre lo que se propone en la planificación y lo que finalmente se lleva a cabo en la práctica.

El informe final que tiene a continuación se encuentra estructurado en dos partes, la primera desarrolla el marco teórico de la investigación atendiendo los conceptos y elementos de las estrategias didácticas del área de comunicación en sus dos momentos, la planificación y la práctica, así como la secuencia didáctica como hilo conductor de las mismas. La segunda parte desarrolla el diseño metodológico en un primer capítulo y el análisis de resultados en el siguiente. Finalmente exponemos las conclusiones a las que arribamos así como las recomendaciones que surgieron como producto del estudio.

## PRIMERA PARTE

### CAPÍTULO I

#### LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PLANIFICACIÓN Y EN LA PRÁCTICA DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

El docente, en su rol de mediador del aprendizaje, es el responsable de plantear en el aula situaciones que promuevan que sus estudiantes aprendan, estas situaciones provocadoras del aprendizaje requieren determinar qué espacios, actividades, recursos e interacciones generarán dichos aprendizajes.

Es aquí donde el docente y su rol mediador cobran especial importancia, ya que el currículo oficial propone las competencias y capacidades que todo estudiante debe lograr al concluir el nivel secundaria, el docente es quien debe decidir el cómo acercará esos conocimientos a sus estudiantes para se apropien de ellos. Pensar en el cómo enseñar es pensar en las estrategias didácticas que deberá poner en juego para este fin.

Por ello abordamos a continuación el marco conceptual de estrategias didácticas, los elementos que las componen y su relación con la secuencia didáctica que a manera de sendero establece las fases y finalidades que deben considerarse al diseñarlas y ponerlas en práctica.

##### 1.1. DEFINICIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Según De la Torre (2002) estrategia proviene del término *strategós* que significa “el arte de dirigir las operaciones militares o de combinar el movimiento de las tropas en condiciones ventajosas para hacerse con la victoria” (p. 108), como vemos tuvo desde sus inicios una clara relación con la planificación, debido a ello es que el término fue bien recibido en el ámbito educativo sobre todo después de concluida la Segunda Guerra Mundial.

Esta aproximación nos permite concebir las estrategias didácticas en su real dimensión al poder analizar algunos de los aspectos que las constituyen. En primer lugar, el pensar en estrategias didácticas implica un permanente proceso de toma de decisiones en el curso de la acción. Así, Anijovich y Mora (2010) las definen como el conjunto de decisiones que toma el docente, considerando las condiciones contextuales; de ahí, su carácter adaptativo y flexible (De la Torre, 2002). Es importante señalar además que estas decisiones están orientadas por los objetivos o metas que se esperan lograr, en este caso se constituyen en favorecedoras del aprendizaje.

Otro aspecto relevante es que las estrategias didácticas toman sentido en la acción, estas reflejan el saber pedagógico del docente y como señala Bixio (1999), “esta transformación que soportan las teorías, al ser puestas en práctica (en este caso, utilizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje escolar), es lo que denominamos **estrategias didácticas**” (p. 17).

Vistos estos aspectos y a partir de la revisión de autores como Anijovich y Mora (2010), Bixio (1999), De la Torre (2002), Díaz Barriga y Hernández (2010), Solé (2004) entre otros, podemos definir las estrategias didácticas como todas las decisiones que toma el docente, 800 por día (Jackson en Eggen y Kauchak, 2012), en función al contexto y a los objetivos de aprendizaje que persigue. Estas [decisiones] se concretan en determinadas actividades que propone y dirigen su acción de manera consciente, reflexiva y flexible, antes, durante y después de la sesión de aprendizaje, por ello su carácter regulador.

Asimismo, las estrategias didácticas cumplen una función mediadora del aprendizaje respondiendo a la mediación instrumental y social, desde la teoría histórico-cultural propuesta por Vigotsky (Bixio, 1999).

## **1.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COMO MEDIADORAS DEL APRENDIZAJE**

La función mediadora que cumplen las estrategias didácticas se explican a partir de los planteamientos de la teoría histórico-cultural de Vigotsky, la cual como detalla Cubero (2005), se sostiene en el origen social del aprendizaje y carácter mediado

que tiene. En efecto, desde este planteamiento el docente media el aprendizaje de sus estudiantes al interactuar con ellos en la zona de desarrollo próximo, esta es definida por Vigotsky en Cubero (2005) como:

... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.79).

Entendida de esta manera, implica para el docente planificar y poner en acción su intervención a través de sus estrategias didácticas de tal forma que logre una progresiva construcción del conocimiento de sus estudiantes. Es así que la mediación que realiza el docente a través de sus estrategias didácticas se concreta en dos dimensiones: la mediación instrumental y la mediación social.

### **1.2.1. Mediación instrumental a través de las estrategias didácticas**

Se refiere a la interacción que realiza el estudiante con un determinado objeto el cual permite representar determinada información a fin de hacerla comprensible para él, en este sentido los objetos reciben el nombre de instrumentos psicológicos ya que median la realidad para facilitar su internalización. Es así que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando el docente pone en acción sus estrategias didácticas, requerirá el uso de determinados medios o recursos los cuales cumplirán la función de instrumentos psicológicos. En ese sentido coincidimos con Bixio (1999) cuando afirma que la educación ha generado “una línea de producción de instrumentos psicológicos de finalidad estrictamente educativa, es decir, concebidos implícitamente como mediadores representacionales en la Zona de Desarrollo Próximo. Son los llamados materiales didácticos y juguetes educativos” (p. 42).

Debemos señalar además que estos recursos cumplirán su función mediadora en la medida que las actividades que se propongan a su alrededor sean las adecuadas, es decir provoquen las interacciones necesarias para apropiarse de la realidad que se espera sea mentalmente representada.

### 1.2.2. Mediación social en las estrategias didácticas

Hablar de estrategias didácticas implica además de los recursos y actividades que se utilicen, pensar en los soportes o ayudas que el estudiante requiere en su proceso de construcción del conocimiento; para Vigotsky en Hernández-Pizarro y Caballero (2009), este sostenimiento se brinda a través de la mediación social que es el proceso de intervención del docente y de los pares para brindar las ayudas que el estudiante requiera hasta ser capaz de elaborar por sí mismo las tareas o procesos requeridos.

Este sostenimiento consiste en dos aspectos fundamentales; en palabras de Colomina y otros (2001), el primero será el de fomentar la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre el profesor y los estudiantes, de esta manera al iniciar la sesión de aprendizaje el estudiante posee ciertos significados distintos de los que posee el profesor cuya tarea consistirá, a través de la comunicación, en ir llevando a sus estudiantes hacia la modificación de sus representaciones iniciales hasta hacer de ellas un sistema más rico y complejo, así afirman Colomina y otros (2001), “el profesor trata de «arrastrar» a los alumnos hacia... sistemas de representaciones y significados compartidos más cercanos y parecidos a los que desea que finalmente construyan” (p. 451).

El segundo factor consiste en el traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje del profesor a los estudiantes; en efecto las ayudas que brinda el profesor en determinadas actividades no siempre tendrán la misma intensidad ni frecuencia, paulatinamente los estudiantes estarán en capacidad de desarrollarlas de manera autónoma sin requerir el apoyo de su profesor quien deberá generar espacios de ayuda para actividades cada vez más complejas.

Finalmente debemos concluir que ambos procesos se complementan al favorecer el aprendizaje ya que cumplen las siguientes funciones: apoyan la actividad o tarea que se ejecuta, facilitan los procesos de internalización y favorecen el surgimiento de conflictos cognitivos (Bixio, 1999).

### **1.3. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

Las estrategias didácticas cumplen su función mediadora y favorecedora del aprendizaje en la medida que su planteamiento en la planificación y luego su desarrollo en la práctica obedezca a un orden lógico que permita a los estudiantes ir estructurando el nuevo conocimiento y ajustándolo a sus esquemas previos, es precisamente este orden lógico al que nos referimos cuando hablamos de la secuencia didáctica.

#### **1.3.1. La secuencia didáctica**

Una secuencia didáctica nos da lugar a pensar en un proceso secuencial, es decir un orden de acciones que tienen como fin el aprendizaje. Recibe el nombre de didáctica debido a su carácter orientado hacia la interacción que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje; como señala Giné y Parcerisa (2003), la llamada secuencia didáctica puede ser denominada también secuencia de enseñanza-aprendizaje, secuencia educativa y desde su posición recibe el nombre de secuencia formativa; sin embargo estas nominaciones se refieren al mismo proceso.

El proceso de planificación previo a la práctica obedece a la articulación de determinados elementos que lo constituyen y cuya adecuada interacción sostiene la posibilidad de generar ambientes y situaciones que promuevan los aprendizajes esperados. Esta interacción se concreta en la llamada secuencia didáctica, como su nombre lo indica nos referimos a un proceso secuencial, es decir a un orden de acciones y actividades que tienen como fin el aprendizaje.

A fin de conceptualizarla tomamos la definición planteada por Vargas (2013) a partir de Bixio (1999) y Zabala (1999) cuando la define como:

...un sistema que permite articular, organizar y estructurar el conjunto de actividades que el docente ha pensado incorporar en el desarrollo de su estrategia didáctica, a través de momentos que respetan la psicología del alumno y la lógica de la materia, permitiendo a su vez presentar diversos grados de complejidad y profundidad en los contenidos y procedimientos, para lograr la consecución de los objetivos educativos (p. 59-60).

Como podemos notar, la secuencia didáctica cobra especial importancia ya que constituye el hilo conductor del proceso enseñanza-aprendizaje y por lo tanto pone en evidencia las estrategias didácticas del docente, su estilo e incluso las concepciones subyacentes de cómo enseñar y cómo aprender, como argumenta Zabala (1999), “la manera de situar unas actividades respecto a las otras, y no sólo el tipo de tarea, es un criterio que permite llevar a cabo unas primeras identificaciones o caracterizaciones de la forma de enseñar” (p.53).

Antúnez, y otros (1999), Bixio (2004), Gimeno (1998), entre otros, coinciden en la relevancia que tienen las actividades, o también llamadas tareas, en el desarrollo de las secuencias, otorgándoles la posibilidad de convertirse en unidades de análisis de la práctica educativa.

Un profesor puede ser caracterizado en términos de las tareas dominantes en él, así como por las secuencias que hace con las mismas. Las tareas y sus particulares ordenaciones temporales son elementos reguladores de la actuación profesional de los profesores, y en la medida en que se estabilizan proporcionan el elenco de esquemas prácticos o de destrezas profesionales al docente (Gimeno, 1998, p. 258).

En este sentido el docente ejerce un permanente proceso de toma de decisiones respecto a las actividades que desarrollará en la sesión de aprendizaje, así como a la forma en que éstas se articularán, dejando entrever a través de la secuencia didáctica que plantea, sus concepciones y estrategias acerca de cómo enseñar y cómo aprenden sus estudiantes.

### **1.3.2. Estructura de la secuencia didáctica**

Si bien no se ha hallado formatos de secuencias estandarizados, sí existen propuestas acerca de la estructura que se espera tengan las mismas, entre ellas Antúnez (1999) propone dos tipos de secuencias las cuales ponen en manifiesto de manera genérica dos enfoques distintos de lo que implica el aprendizaje. La primera representa un aprendizaje en el que el estudiante juega un rol receptivo y pasivo, mientras que la segunda secuencia parte del hecho que el estudiante aprende a partir de su construcción individual y social del conocimiento. Por otro

lado Haynes (2007) sugiere una secuencia que puede entenderse como equilibrante de las secuencias propuestas por Antúnez.

Por otro lado Smith y Ragan en Feo (2010) proponen la secuencia didáctica desarrollada en cuatro etapas: inicio, desarrollo, cierre y evaluación, mientras que Giné y Parcerisa (2003) proponen tres fases: fase inicial, fase de desarrollo y fase de sistematización. La siguiente tabla nos muestra el resumen de estas propuestas y los procesos que implican:

SECUENCIAS DIDÁCTICAS GENERALES				
Antúnez (1999)		Haynes (2007)	Feo (2010)	Giné y Parcerisa (2003)
SECUENCIA 1	SECUENCIA 2	SECUENCIA 3	SECUENCIA 4	SECUENCIA 5
Información verbal y escrita Ejercicios individuales Conclusiones Generalización Memorización Examen	Motivación Problema Situación inicial de aprendizaje Fuentes de información Ejercicios individuales y colectivos Evaluación formativa Conclusiones Generalización Memorización comprensiva Expresión Evaluación sumativa Nuevos conocimientos	Introducción Exposición Clarificación Representación Retroalimentación Transferencia Práctica reflexiva	Inicio Desarrollo Cierre Evaluación	Fase de inicio Fase de desarrollo Fase de sistematización

**TABLA 1. Secuencias didácticas generales**  
Elaboración propia

Por la relación que guarda la propuesta de Giné y Parcerisa (2003) con el desarrollo del aprendizaje como construcción individual y social es que asumimos este lente para el análisis de la planificación que se realizará en este estudio. Cada una de estas fases supone momentos –con finalidades y funciones específicas (Giné y Parcerisa, 2003)- dentro de los cuales se desarrollan actividades que orientan la acción hacia la apropiación del conocimiento por parte del sujeto. La tabla a continuación nos muestra las fases con las respectivas finalidades y momentos que implica cada una, más adelante desarrollaremos cada una.

FASES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
FASE	FINALIDAD	MOMENTOS
FASE INICIAL	Explorar y compartir con el grupo qué conocimientos tienen, sus ideas previas, y también actividades para motivarlos, crearles expectativas, detectar dificultades y presentar las tareas para que empiecen a representársela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación</li> <li>- Activación de conocimientos previos</li> <li>- Presentación del tema</li> <li>- Explicitación de objetivos</li> </ul>
FASE DE DESARROLLO	Procesar nueva información y enriquecer y reelaborar los planteamientos iniciales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción y desarrollo de contenidos</li> <li>- Evaluación, autoevaluación y evaluación mutua</li> </ul>
FASE DE SISTEMATIZACIÓN	Sistematizar y sintetizar para la apropiación del nuevo conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recapitulación</li> <li>- Sistematización y estructuración de lo aprendido</li> <li>- Aplicación</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Refuerzo y recuperación</li> <li>- Ampliación</li> </ul>

**TABLA 2. Fases y momentos de la secuencia didáctica**  
Elaboración propia

Así tenemos que la **fase inicial**, la cual cimienta el proceso formativo, tiene como función guiar al estudiante colocándolo en una situación de aprender. Para ello el docente deberá asegurar en la secuencia didáctica los momentos de motivación, activación de conocimientos previos, presentación del tema y explicitación de objetivos los cuales desarrollamos a continuación:

a) **Motivación.** Está orientado a despertar expectativas en los estudiantes hacia los contenidos que van a desarrollarse, cumplirá este propósito en la medida que respondan a las características e intereses de los estudiantes.

b) **Activación de conocimientos previos.** Desde el aporte de Ausubel en Giné y Parcerisa (2003), en la secuencia didáctica se requiere considerar actividades que movilicen los conocimientos e ideas que los estudiantes tienen acerca de los contenidos que van a abordarse, de esta manera podemos conocer

sus aciertos y errores para que a partir de éstos pueda darse lugar a la construcción de los nuevos aprendizajes significativos.

c) **Presentación del tema.** Según Giné y Parcerisa (2003), este tipo de actividades se describen como “explicitar de qué se tratará” a lo largo de la secuencia didáctica (p. 36), de esta manera se intenta generar expectativas positivas hacia el contenido. Considerando los conocimientos y experiencias previas que trae el estudiante y a fin de evitar malas interpretaciones, estas actividades deberán asegurar una adecuada “comunicación de las características y finalidades del tema” (p. 37).

d) **Explicitación de objetivos.** En este caso es necesario plantear de manera clara y explícita qué se espera que los alumnos aprendan; el propósito de esta actividad es el brindar al estudiante una guía para su acción que oriente las actividades que realizará en el aula y que además sirva como referente para analizar y evaluar su propio progreso (Giné y Parcerisa, 2003).

De igual manera la **fase de desarrollo** es donde tiene lugar la construcción de los nuevos conocimientos ajustándose a los esquemas de los estudiantes a la vez que se fomenta la autonomía, la interrelación social y la crítica (Giné y Parcerisa, 2003). Coincidimos con los autores cuando afirman que una de las características más relevantes de esta fase es su dinamismo: los significados evolucionan, las motivaciones varían, las personas cambian. Los momentos implicados en esta fase son la introducción y desarrollo de nuevos contenidos y la evaluación, autoevaluación y evaluación mutua los cuales describimos a continuación:

a) **Introducción y desarrollo de nuevos contenidos.** Se presenta a los estudiantes actividades que les permitan la construcción de nuevos significados orientados a la obtención, organización y reelaboración de la información relacionándola con sus saberes previos (Bernardo, 2011a). Estas actividades pueden desarrollarse de manera individual o colaborativa.

**b) Evaluación, autoevaluación y evaluación mutua.** A través de estos procesos los estudiantes podrán obtener información oportuna acerca de su desempeño de tal manera que puedan autorregular su acción en función de las demandas de los objetivos. En esta línea, Giné y Parcerisa (2003) señalan, “la autorregulación es, en muchas ocasiones, un proceso de autoevaluación, pero también se puede llevar a cabo mediante actividades de evaluación mutua y de coevaluación entre compañeros y compañeras y de coevaluación entre el educador y el educando” (p. 39).

Por último la **fase de sistematización**, también llamada fase de síntesis o fase de cierre, tiene un carácter relevante debido a que en ella se realiza la síntesis, se recapitula e interrelaciona el o los contenidos trabajados en las fases previas. Esta fase está compuesta por los momentos de recapitulación, sistematización y estructuración de lo aprendido, aplicación, evaluación, refuerzo y recuperación y ampliación, los cuales se describen a continuación:

**a) Recapitulación.** Tienen el propósito de sintetizar a manera de un sumario, las ideas más importantes tratadas en la sesión de aprendizaje de tal manera que queden claramente señaladas y asumidas por los estudiantes.

**b) Sistematización y estructuración de lo aprendido.** En este caso se tratará de elaborar la sistematización a través de esquemas u organizadores, también puede utilizarse resúmenes con esta finalidad. Se recomienda que esta actividad se desarrolle de manera individual.

**c) Aplicación.** Están orientadas a plantear situaciones distintas a las abordadas en la sesión de tal manera que puedan ser abordadas y resueltas con los conocimientos generados previamente.

**d) Evaluación.** Buscan verificar y comprobar los conocimientos construidos a lo largo de la sesión de aprendizaje. La información recogida es un valioso instrumento de reflexión del docente que a su vez es insumo para posteriores experiencias de planificación y aplicación.

e) **Refuerzo y recuperación.** Cuando el docente considera necesario consolidar y reajustar ciertos aprendizajes, planteará actividades que atiendan estas necesidades orientadas a determinados estudiantes o al grupo completo.

f) **Ampliación.** Salvador y Gallego (2009) las definen como aquellas que se desarrollan para “seguir adquiriendo conocimientos, más allá de lo previsto en la programación” (p. 190). Su desarrollo dependerá del interés de los estudiantes por el contenido y del tiempo que se tenga disponible.

La estructuración de la secuencia didáctica en estas tres fases permitirá poner en evidencia la pertinencia o no de las actividades propuestas al considerar la finalidad que cada fase y momento persigue. De esta manera se pretende asegurar que éstas respondan a los logros propuestos para cada sesión de aprendizaje.

#### 1.4. ELEMENTOS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Students' learning in the classroom is shaped by their experiences within the context of three different worlds—the public world structured by the learning activities and routines the teacher designs and manages; the semiprivate world of ongoing peer relationships; and the private world of the child's own mind.

Nuthall in Fonseca & Chi (2011, p.263).<sup>1</sup>

Las estrategias didácticas, como decisiones que el docente toma antes y durante la acción, recaen en cuatro aspectos que a su vez son susceptibles de ser modificados por este: las actividades, las interacciones, los medios o recursos y el tiempo. La configuración de estos cuatro elementos puede generar las condiciones más favorables para el aprendizaje de los estudiantes. Revisamos a continuación los rasgos distintivos de cada uno de ellos:

---

<sup>1</sup> El aprendizaje de los estudiantes en las clase está formado por sus experiencias dentro de un contexto de tres mundos –el mundo público estructurado por las actividades de aprendizaje y las rutinas que el profesor diseña y maneja, el mundo semiprivado de las permanentes interacciones entre pares; y el mundo privado de la mente del niño [estudiante] (Traducción libre).

### 1.4.1. Actividades

Barcia y Rodríguez (2011), Fernández (2009) y Zabalza (1991) las denominan actividades didácticas y son aquellas que propuestas por el docente desencadenan en el estudiante –es lo esperado- una actividad mental que lo lleva a aprender. Es así que las actividades pueden definirse como los instrumentos que tiene a disposición el docente para estructurar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Anijovich, 2010). Estas pueden estructurarse, desde Chi (2009) en Fonseca y Chi (2011), en 4 diferentes tipos: “*passive, active, constructive, and interactive*. The framework classifies the four types according to the observable overt activities that occur during learning along with the hypothesized underlying learning processes” (p. 299-300)<sup>2</sup>.

En este estudio definimos las actividades como acciones específicas planteadas por el docente las cuales estructuran la estrategia didáctica en conjunción con los demás elementos (Cázares (2011), Manent, Pérez y Stanziola (2004) y Román y Díez (1994), estas pueden presentarse de manera concatenada dando lugar a las técnicas y procedimientos o de manera aislada cuando no responden a la lógica de las actividades alrededor de ellas.

Asimismo las actividades son elementos claves a los cuales recurre el profesor para conducir el proceso didáctico y su función educadora (Barcia, 2011; Bernardo, 2011a y 2011b), en ese sentido Yinger (1979) concluyó que las, “activities functioned as the basic structural units of planning and action in the classroom. Nearly all classroom action and interaction took place within the boundaries of an activity; the remaining time was used for preparation for or transition between activities”<sup>3</sup> (p. 164). Al respecto, Hernández-Pizarro y Caballero (2009); Barcia y Rodríguez (2011), Gimeno (1998) y Zabala (1999) y Zabalza (1991) coinciden con el autor al otorgar a las actividades el carácter nuclear en el desarrollo del proceso

---

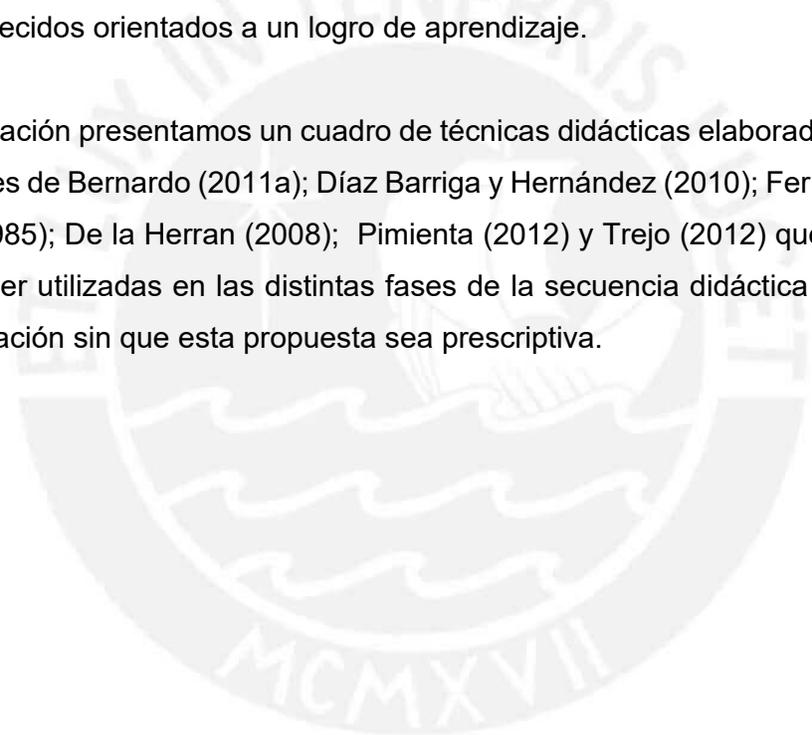
<sup>2</sup> Pasivas, activas, constructivas e interactivas. El marco conceptual clasifica los cuatro tipos de acuerdo a las actividades observables que ocurren durante el aprendizaje de manera conjunta con los supuestos procesos de aprendizaje subyacentes.

<sup>3</sup> Las actividades funcionaron como las unidades estructurales básicas de la planificación y la práctica en el aula. Casi toda la acción e interacción del aula se llevó a cabo dentro de los límites de una actividad, el tiempo restante fue utilizado para la preparación o transición entre actividades.

de enseñanza aprendizaje. De esta forma, las actividades se constituyen en el elemento central de las estrategias didácticas.

En la medida que las actividades se articulan dan lugar a las técnicas didácticas que desde Bernardo (1997), Cázares (2011), Escamilla (2011), de la Herrán (2008), se definen como el recurso didáctico utilizado por el docente, que a manera de instrumentos, sirven de guías constituidas por una serie de pasos puntuales que sistematizan un conjunto de actividades. Al respecto, de la Herrán (2008) señalan que “las técnicas didácticas estructuran actividades que responden a modos de proceder desde la práctica” (p.138). En ese sentido, coincidiendo con Manent, Pérez y Stanziola (2004) entendemos las técnicas didácticas como procedimientos preestablecidos orientados a un logro de aprendizaje.

A continuación presentamos un cuadro de técnicas didácticas elaborado a partir de los aportes de Bernardo (2011a); Díaz Barriga y Hernández (2010); Ferreiro (2003); Nerici (1985); De la Herran (2008); Pimienta (2012) y Trejo (2012) que sugerimos pueden ser utilizadas en las distintas fases de la secuencia didáctica del área de Comunicación sin que esta propuesta sea prescriptiva.



	TÉCNICAS	DIDÁCTICAS	
<b>FASE INICIAL</b>	Lluvia de ideas Cuchicheo Mentefacto <b>Técnica de preguntas:</b> Preguntas-guía Preguntas literales Preguntas exploratorias S-Q-A (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí) RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)		
<b>FASE DE DESARROLLO</b>	Técnica expositiva Técnica del interrogatorio Técnica catequística Discusión dirigida Narración oral <b>Técnicas para recoger información:</b> Tomar nota Observación participante <b>Diagramas:</b> Diagrama radial Diagrama de árbol Diagrama de causa-efecto Diagrama de flujo <b>Mapas cognitivos</b> Mapa conceptual Mapa mental Mapa semántico Mapa cognitivo tipo sol Mapa Cognitivo de telaraña	Mapa Cognitivo de aspectos comunes Mapa Cognitivo de ciclos Mapa Cognitivo de secuencia Mapa Cognitivo de cajas Mapa Cognitivo de calamar Mapa Cognitivo de algoritmo <b>Técnicas para organizar y procesar la información:</b> Técnica del estudio dirigido Cuadros C-Q-A Cuadros sinópticos Cuadros de doble columna Organizadores de clasificación Líneas de tiempo Señalizaciones Preguntas intercaladas Resúmenes Cuadro sinóptico	Cuadro comparativo Matriz de clasificación Matriz de inducción Técnica heurística UVE de Gowin Correlación Analogía Síntesis QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero) Ensayo <b>Técnicas grupales:</b> Phillips 66 Simposio Mesa redonda Panel Debate Seminario Foro
<b>FASE DE SISTEMATIZACIÓN</b>	Diagramas Mapas cognitivos Técnicas grupales		

**TABLA 3. Técnicas didácticas en el área de Comunicación**

Fuente: Elaboración propia

Asimismo las actividades estructuradas a lo largo de la secuencia didáctica dan lugar a los llamados **procedimientos didácticos**, estos están referidos a la manera de desarrollar un conjunto de actividades cuyo orden responde a una determinada secuencia lógica, en este sentido Titone en Díaz Alcaraz (2002), afirma que los procedimientos son “la particular vía seguida en la aplicación de un método o de

una forma de enseñanza” (p. 184). Desde esta perspectiva mostramos a continuación una tabla con los procedimientos que describen las cuatro secuencias lógicas planteadas por Titone y reafirmadas por Bernardo (2011a), Román y Díez (1994), Salvador y Gallego (2009).

PROCEDIMIENTOS	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDADES
<b>Procedimiento deductivo</b>	Se procede de lo general a lo particular, de los principios, definiciones y afirmaciones a las conclusiones, consecuencias y casos particulares; es decir desde el concepto hasta la comprobación en la realidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar cómo se utiliza la técnica del sumillado en el análisis de textos.</li> <li>- Aplicar la técnica del sumillado.</li> <li>- Comprobar si las sumillas indican las ideas centrales del texto.</li> </ul>
<b>Procedimiento inductivo</b>	El asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige. Así pues, va de lo particular a lo general, de los casos concretos a los principios y leyes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar textos que tienen sumillas.</li> <li>- Experimentar el sumillado en otro texto a partir del texto observado.</li> <li>- Verbalizar en qué consiste la técnica del sumillado.</li> <li>- Utilizar la técnica del sumillado en diversos textos.</li> </ul>
<b>Procedimiento analítico</b>	Se apoya en la concepción de que, para comprender un fenómeno, es necesario conocerlo en las partes que lo constituyen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer globalmente un texto argumentativo.</li> <li>- Analizar la estructura del texto leído.</li> <li>- Diferenciar la tesis de los argumentos sumillando el texto.</li> <li>- Parafrasear el contenido del texto.</li> </ul>
<b>Procedimiento sintético</b>	Este procedimiento parte de la base que para comprender mejor un objeto o fenómeno, hay que realizar un trabajo de asociación de sus partes hasta llegar al objeto o fenómeno considerado como un todo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extraer conclusiones de dos o más discursos relacionados a un tema.</li> <li>- Construir un mapa conceptual a partir de dos o más textos expositivos.</li> <li>- Resumir un texto.</li> </ul>

**TABLA 4. Procedimientos didácticos**  
Elaboración propia

Por otro lado, las actividades se desarrollan a lo largo de la secuencia didáctica ubicándose en alguna de sus fases y abordando uno o más de los momentos implícitos en ellas, en este sentido debemos resaltar la importancia de la forma en que estas son estructuradas a lo largo de la secuencia, forma que siguiendo a Gimeno (1998) debiera darse de manera coherente de tal manera que al no perder continuidad unas con otras éstas otorguen sentido a la acción. Es justamente esa estructuración que se requiere de las actividades la que da lugar a considerar la siguiente tipología en función a la finalidad que la actividad cumple dentro de cada

fase, a partir de Quinquer (2003), Bernardo (2011a) y Salvador y Gallego (2009); podemos encontrar actividades de los siguientes tipos:

ACTIVIDADES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN		
	TIPOS DE ACTIVIDADES	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES
FASE INICIAL	<p>Actividades de motivación</p> <p>Actividades de activación de conocimientos previos</p> <p>Actividades de presentación del tema</p> <p>Actividades de explicitación de objetivos.</p>	<p>Completar el formulario KPSI (<i>Knowledge and Prior Study Inventory</i>).</p> <p>Resolver un cuestionario con preguntas.</p> <p>Dialogar acerca de un tema en particular.</p> <p>Completar mapas conceptuales con espacios en blanco.</p> <p>Comunicar los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Ver videos relacionados al tema.</p> <p>Observar objetos, fenómenos, situaciones, animales y comentar sus percepción</p>
FASE DE DESARROLLO	<p>Actividades de introducción y desarrollo de contenidos</p> <p>Actividades de evaluación, autoevaluación y evaluación mutua</p>	<p>Subrayar las ideas centrales de un texto.</p> <p>Relacionar conceptos con su definición.</p> <p>Relacionar imágenes con su explicación.</p> <p>Elaborar una lista de conceptos claves.</p> <p>Definir conceptos claves.</p> <p>Realizar actividades de autoevaluación, evaluación mutua y coevaluación.</p> <p>Realizar ejercicios pautados de dificultad creciente para asimilar un aprendizaje.</p> <p>Hacer una lista ordenada de acciones que hay que hacer con relación a un determinado procedimiento.</p> <p>Describir imágenes, procesos, personas, hechos, paisajes, obras de arte, ...</p> <p>Clasificar, agrupar, comparar conceptos.</p> <p>Preguntar y/o responder</p>
FASE DE SISTEMATIZACIÓN	<p>Actividades de recapitulación</p> <p>Actividades de sistematización y estructuración de lo aprendido</p> <p>Actividades de aplicación</p> <p>Actividades de evaluación</p> <p>Actividades de refuerzo y recuperación</p> <p>Actividades de ampliación</p>	<p>Recapitular conjuntamente estudiantes y profesor la información más básica.</p> <p>Esquematizar el tema desarrollado.</p> <p>Hacer una lista de las posibles preguntas que podrían salir en un examen sobre el tema.</p> <p>Redactar un resumen.</p> <p>Reescribir de manera personalizada los objetivos de la unidad.</p> <p>Leer el resumen del tema.</p> <p>Explicar oralmente o por escrito el esquema o mapa conceptual del tema.</p> <p>Volver a hacer la lista de los conceptos claves sin consultar de entrada los apuntes.</p> <p>Hacer analogías.</p> <p>Repasar, repetir, completar textos, ...</p> <p>Construir materiales</p>

**TABLA 5. Actividades en el área de Comunicación según las fases de la secuencia didáctica**  
Elaboración propia

Debemos considerar que las actividades propuestas en cada fase están dadas a manera de ejemplo, la finalidad que cumple cada actividad depende de la forma en que el profesor la planea y sobre todo la forma en que la desarrolle en el aula.

#### **1.4.2. Interacciones**

El considerar a las interacciones como elemento de las estrategias didácticas responde a la función fundamental que éstas cumplen en el proceso enseñanza aprendizaje, esta función se hace evidente en la medida que entendemos la enseñanza, desde una perspectiva constructivista, como el brindar ayuda al proceso de aprendizaje que realiza el estudiante (Onrubia, 2002); en efecto, si bien aprender requiere del alumno un proceso propio de construcción mental, demanda a la vez el acompañamiento de “otro” que esté en posibilidad de guiar y sostener a quien aprende en este proceso, Onrubia (2002), explica claramente en qué consiste esta ayuda cuando refiere:

La premisa subyacente en este punto es que lo que el alumno puede realizar con ayuda en un momento dado podrá realizarlo más tarde de manera independiente, y que el hecho de participar en la tarea conjuntamente con un compañero más competente o experto es precisamente lo que provoca las reestructuraciones y los cambios en los esquemas de conocimiento que harán posible esa actuación independiente (p. 104).

De aquí se desprende que estas ayudas constituyen un elemento clave para generar aprendizaje; desde ese lente apoyados en los estudios realizados por Luria y Vigotsky citados por Moral y otros (2009), podemos afirmar que el aprendizaje y el desarrollo mental son un “proceso mediado por las relaciones sociales que se establecen entre las personas” (p. 156). Es justamente este proceso de mediación a través de las relaciones que se tejen entre profesor y estudiantes y entre ellos mismos, al que denominamos interacciones, las cuales podemos definir siguiendo a Bixio (1999) como:

...la acción simultánea y recíproca de dos o más protagonistas en contextos institucionales determinados, en torno a contenidos de aprendizaje que implican a su vez unas determinadas tareas, con el objetivo de lograr determinados fines e incluye componentes comunicacionales, intencionales y contextuales (físicos, tecnológicos y socioculturales) (p. 23).

Vista la función mediadora que cumplen las interacciones, éstas constituyen el vehículo a través del cual el docente pone en acción sus estrategias didácticas y las concreta en el aula no solo a través de las actividades que plantea sino

fundamentalmente de los procesos comunicativos que genera alrededor de ellas, por ello coincidimos con Moral y otros (2009) cuando sostiene, "...cualquier actividad en clase se logra a través de alguna forma de relación comunicativa e interacción" (p. 155).

Cabe preguntarse entonces a qué tipo de interacciones nos referimos, cuáles son esas formas en que profesor y estudiantes interactúan; desde los aportes de (Bixio, 1999; Colomina y Onrubia, 2001; Moral y otros, 2009; Onrubia, 2002 y Zabala, 1999) podemos considerar dos dinámicas interactivas que se producen en clase: la interacción entre el profesor y sus estudiantes y la interacción entre pares, esta última se generará a partir de las actividades de carácter colaborativo que plantee el profesor, aunque no debe dejarse de lado las interacciones que de manera natural se generen alrededor de alguna tarea individual.

**a) Interacción profesor-estudiantes.** Este proceso alude a la relación entre el docente y sus estudiantes, generalmente cuando realiza exposiciones, demostraciones o cualquier otra actividad que permita construir los nuevos significados de manera conjunta. Son vistas como las situaciones de ayuda que el docente brinda a los estudiantes en su proceso de construcción de conocimiento, es así que Colomina, Onrubia y Rochera (2001) al referirse a las interacciones hacen referencia a cómo estas concretan la metáfora del "andamiaje" al describirlo como un "tipo complejo de actuación de ayuda y apoyo de... los profesores a los alumnos" (p. 453).

El andamiaje, entendido así, tiene como finalidad en primer lugar, construir de forma progresiva los sistemas de significados compartidos entre el profesor y los alumnos así como lograr el traspaso progresivo del control sobre el proceso de aprendizaje del profesor a los alumnos (Colomina y Onrubia, 2001). En ese sentido se pretende que el docente genere no solo una variedad de actividades que atiendan las diversas características y necesidades de sus estudiantes, sino que considere al plantear sus estrategias didácticas, diversas formas de interacción, en esta línea Zabala (1999) nos dice:

Desde una mirada constructivista es lógico pensar en una organización que favorezca las interacciones a diferente nivel: en relación con grupo-clase, a raíz de una exposición; con relación a grupos de alumnos, cuando la tarea lo requiera y lo permita; interacciones individuales, que permitan ayudar de forma más específica a los alumnos; etc. (p. 93).

Es así que las interacciones responden a las diversas configuraciones de organización que se dan en el aula, desde Zabala (1999) tenemos las siguientes formas de organización: gran grupo, equipos fijos, equipos móviles o flexibles y trabajo individual. Estas son desarrolladas a continuación:

- *Gran grupo.* Una de las características principales dentro de este tipo de agrupación es que todos los estudiantes realizan la misma actividad mientras que el profesor se dirige a todo el grupo apelando a las exposiciones, demostraciones, modelos, etc., lo cual evidencia que los estudiantes son considerados iguales y las diferencias no tienen cabida. Esta organización es recomendada para la enseñanza de hechos.
- *Equipos fijos.* Organizar la clase en grupos fijos implica distribuir a los estudiantes en grupos de cinco a ocho miembros durante un periodo de tiempo determinado, el cual podría ser una unidad didáctica, un bimestre o un trimestre, periodo durante el cual cada uno de los integrantes asume cargos con funciones determinadas. El tiempo de duración del equipo, el número de miembros, la complejidad de los cargos y sus roles varían de acuerdo a la edad de los estudiantes, así tenemos que cuanto más jóvenes sean, más reducidos serán los equipos, menos tiempo de duración tendrán y los roles de sus miembros serán menos complejos. Dentro de la clase los equipos fijos cumplen dos funciones relevantes: una función organizativa y una función de convivencia.

En este contexto, el profesor asigna la actividad o actividades que han de ser desarrolladas por los equipos y monitorea el desempeño de los estudiantes en relación a la actividad y a los roles asignados prestando las ayudas que los equipos requieran.

- *Equipos móviles o flexibles.* Estos equipos están conformados por dos a más estudiantes con la finalidad de llevar a cabo una actividad determinada en

un tiempo determinado. La duración del grupo depende de la actividad; con lo cual el grupo puede existir por unos cuantos minutos o un tiempo mayor. La estructura interna de los grupos dependerá de la actividad a realizar y de lo que se espera se logre mediante ella. Este tipo de agrupamiento se diferencia de los grupos fijos principalmente por el tiempo de duración y el número de integrantes. Por consiguiente, la interacción que se genera entre el profesor y el equipo está enfocada principalmente a orientar a los estudiantes en la ejecución de la actividad y a despejar las dudas que surjan.

- *Trabajo individual.* Este tipo de trabajo es una de las formas tradicionales de trabajar en el aula y como conocemos está referida a la realización de actividades que los estudiantes realizan de manera individual. Esta forma de trabajo dentro del aula es frecuentemente hallada en las diversas secuencias didácticas en cualquiera de sus momentos. Su incorporación es lógica en la medida que el aprendizaje es esencialmente una apropiación personal de un determinado contenido. En este caso el profesor interactúa con el estudiante de manera individual prestando la ayuda en función a sus necesidades particulares.

A modo de conclusión podemos señalar que la decisión de usar un determinado agrupamiento o forma de trabajo se ciñe específicamente a las finalidades que el profesor persigue y por tanto media, claro está en coherencia con estas finalidades. El profesor, entonces, en su intervención con los estudiantes ha de generar distintos patrones de interacción que potencialmente faciliten el aprendizaje.

**b) Interacción entre pares o estudiante - estudiante.** Referida a las relaciones que se tejen entre los alumnos las cuales no son menos relevantes para la construcción del aprendizaje, en esta línea Salvador y Gallego (2009) afirman:

Las interacciones entre alumnos pueden tener tanta incidencia en el desarrollo cognitivo y social como las interacciones entre el profesor y el alumno. Por eso, el conocimiento construido en un ambiente interactivo, social y constructivo..., es más potente y rico que el obtenido en la interacción con el profesor solo (p. 359).

Siguiendo los aportes de Colomina y Onrubia (2001) podemos señalar cuáles son los mecanismos que entran en acción en el proceso de construcción de

conocimientos a través de la interacción entre pares, y que destacan entre otros dada su potencialidad para generar aprendizaje. Estos son: el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes, por provocar conflictos cognitivos que darán origen a un posterior aprendizaje; la regulación mutua a través del habla, cuando por ejemplo se corrigen o deben aclarar sus ideas o explicaciones y finalmente, el apoyo mutuo.

### **1.4.3. Medios o recursos**

La revisión bibliográfica nos mostró la variedad de nomenclaturas que se utiliza para denominar a los recursos, siendo así que distintos autores se refieren a ellos como “recursos”, “recursos didácticos”, “medios”, “medios de enseñanza”, “materiales curriculares”, entre otros. La diversidad de nombres con los cuales se les ha conocido pone en evidencia la importancia que éstos han adquirido en el contexto curricular.

Así tenemos que desde un enfoque tecnológico fue llamado recurso -el cual considera el libro de texto del alumno el recurso principal y con una función meramente informativa- con el tiempo fue adquiriendo un rol fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje hasta asumírsele como el vehículo para el análisis, crítica y transformación de las prácticas de la enseñanza al ser por sí mismo elemento propio del pensamiento y la cultura de la sociedad a transformar, esto desde un enfoque sociocrítico (Blásquez y Lucero, 2009).

Reconocemos en este estudio, que los medios o recursos didácticos son un elemento del diseño curricular contextualizados dentro de una determinada realidad curricular, los cuales adquieren relevancia en la secuencia didáctica en tanto estén articulados con los demás elementos curriculares. Esta importancia se sostiene en la oportunidad que tienen de acercar, brindar soporte y facilitar los contenidos mediando en las experiencias de aprendizaje que se desprenden de las actividades. Por consiguiente, pueden generar situaciones, desarrollar habilidades, apoyar las estrategias y facilitar o enriquecer la evaluación.

Asimismo, su relevancia radica en ser una de las dimensiones de la competencia didáctica del profesor al ser el soporte del docente para poder crear ese vínculo

comunicativo que le permita llegar a los estudiantes transmitiendo valores, sentimientos y actitudes, demostrar su experiencia sobre una determinada materia: ser capaz de actuar hablando, escribiendo, dibujando, elaborando un mapa conceptual, subrayando, etc.; y crear ese puente entre un fenómeno de la naturaleza o la cultura y el profesor y sus estudiantes (Aebli, p.27, 1988).

De esta manera, los medios o recursos didácticos aluden a su nombre: ser medios nunca fines del proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyo uso, coincidiendo con Bernardo (2011a), facilita el nexo entre las palabras [del profesor] y la realidad [que éste pretende hacer partícipe al estudiante], estos no son más que el vehículo mediante el cual el profesor media su realidad educativa. En ese sentido, su adecuada selección y uso pueden impactar favorablemente en el proceso de enseñanza aprendizaje haciéndolo sencillo, eficaz y por ende motivador (Bernardo, 1997).

Al respecto presentamos las clasificaciones que proponen Área (2009), Blázquez y Lucero (2009), Corrales y Sierras (2002) y Díaz Alcaraz (2002) las cuales sintetizamos en la siguiente tabla:

CLASIFICACIÓN DE RECURSOS O MEDIOS DIDÁCTICOS				
	Blázquez y Lucero (2009)	Área (2009)	Díaz Alcaraz (2002)	Corrales y Sierra (2002)
Criterio	Capacidad de poner al alumno directa o indirectamente ante experiencias de aprendizaje	En función de la naturaleza tecnológica y simbólica del medio	Capacidad de transmitir información en los contextos de comunicación didáctica.	En función a su forma de aplicación
Clasificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos o medios reales</li> <li>- Recursos o medios escolares</li> <li>- Recursos o medios simbólicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medios manipulativos</li> <li>- Medios impresos</li> <li>- Medios audiovisuales</li> <li>- Medios auditivos</li> <li>- Medios digitales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entorno sociocultural</li> <li>- Medios impresos</li> <li>- Medios audiovisuales</li> <li>- Medios de comunicación social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradicionales</li> <li>- Audiovisuales</li> <li>- Nuevas tecnologías</li> </ul>

**Tabla 6. Propuestas de clasificación de recursos.**  
Elaboración propia

Desde estos aportes proponemos la siguiente clasificación de recursos didácticos en función a la aproximación entre la realidad y los estudiantes que el recurso logra al ser utilizado por el profesor.

a) **Medios escolares.** Están constituidos por los objetos provistos por la institución educativa, propios del contexto escolar y que han sido diseñados exclusivamente con fines didácticos. En esta clase incluimos al cuaderno, la pizarra, la biblioteca de aula, la biblioteca escolar, y laboratorios entre otros.

b) **Medios simbólicos.** Estos recursos tienen como objetivo aproximar la realidad al estudiante mediante símbolos o imágenes, estos se subdividen en concretos, impresos y tecnológicos.

Entre los **medios simbólicos concretos** podemos nombrar a los bloques lógicos, regletas, rompecabezas, juegos didácticos, etc. Por otro lado algunos de los **medios simbólicos impresos** están constituidos por las fichas de trabajo, separatas, periódicos, revistas, libros e imágenes. Finalmente los **medios simbólicos tecnológicos** se subdividen en medios de soporte, medios icónicos, medios auditivos, medios audiovisuales y medios interactivos.

- **Los medios de soporte.** Se subdividen en *hardware* (computadora, proyector multimedia, ecran, pizarra digital, etc.), *software* (de audio, de video, de oficina, didáctico, etc.) e Internet.

- **Los medios icónicos.** Hacen alusión al empleo de imágenes digitalizadas que usualmente forman parte de las presentaciones en formato *Power Point* o *Prezi* que realizan los profesores.

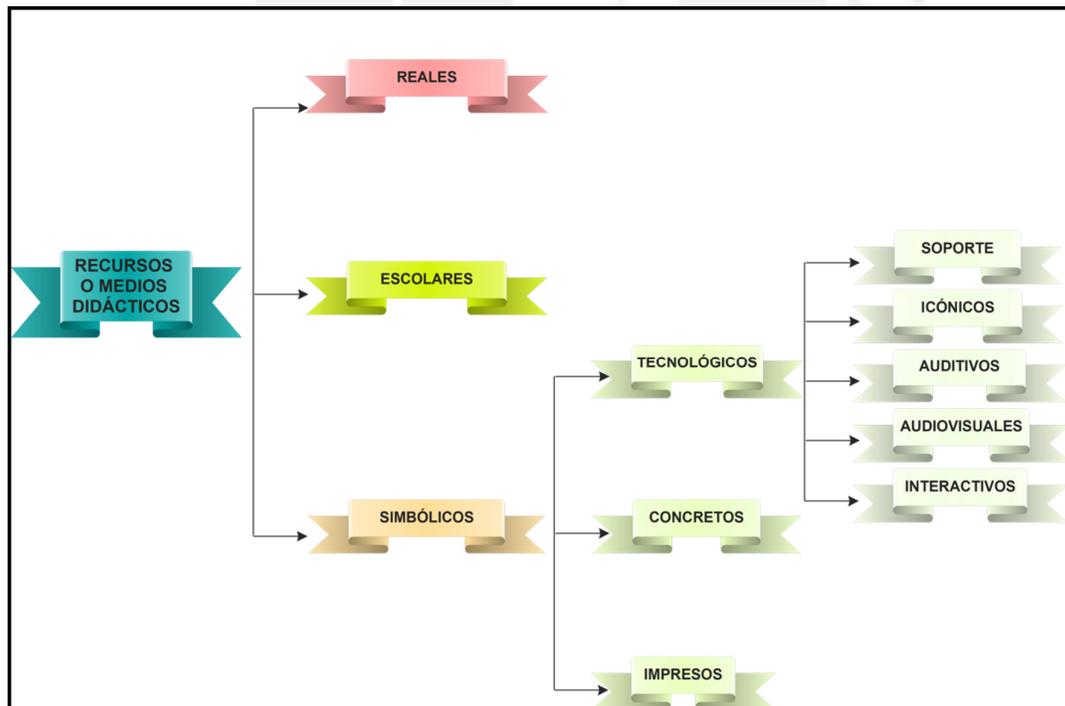
- **Los medios auditivos y audiovisuales.** Son los medios que los profesores usan en formato digital, entre los más reconocidos tenemos los formatos MP3 para audio y MP4 para audio-video y que de manera frecuente acompañan las presentaciones que ellos realizan.

- **Los medios interactivos.** Son los recursos que el profesor utiliza para generar espacios de interacción con sus estudiantes y entre ellos. Se caracterizan porque permite al usuario interactuar con el recurso, sea para registrar un comentario, tomar nota, resaltar, utilizar señalizaciones, etc. Tal es el caso del libro electrónico (*e-book*), textos y esquemas en *power point*, textos en formato pdf, entre otros.

Debemos considerar además aquellos recursos que se encuentran en Internet tales como las webquests, blogs, wikis y foros. Por otro lado, también incluimos a los juegos educativos presentes en Internet y que tienen por objetivo reforzar algún tipo de habilidad como el desarrollo de memoria, juegos de ensayo-error, juegos de cálculo entre otros.

c) **Medios reales.** Son aquellos medios que son utilizados por el profesor para acercar la realidad a los estudiantes a través de experiencias directas. Entre otros podemos nombrar el uso de animales, plantas, personas, instrumentos e incluso el mismo entorno; esto en la medida que cualesquiera de ellos son susceptibles de ser descritos –tanto en sus características, formas de uso, cuidados que requieren, entre otros- convirtiéndose así en insumos para la producción de textos orales y escritos.

El gráfico a continuación nos muestra la clasificación de recursos o medios didácticos que hemos de considerar a lo largo del estudio.

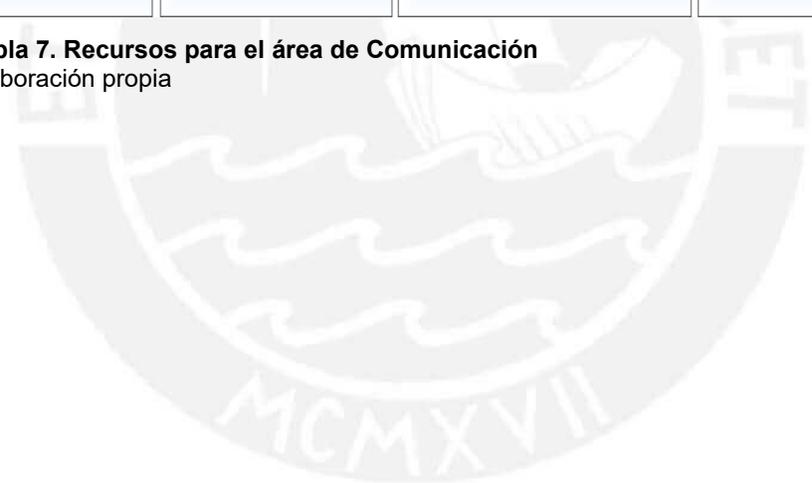


**FIGURA 1. Clasificación de recursos**  
Elaboración propia

En vista que nuestro estudio está orientado al área de Comunicación, proponemos a continuación algunos recursos que pueden ser utilizados para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, así tenemos:

RECURSOS PARA EL ÁREA DE COMUNICACIÓN			
ORGANIZADORES DEL ÁREA	ESCOLARES	SIMBÓLICOS	REALES
<b>Comprensión y expresión oral</b>	Cuaderno Pizarra	Guiones de entrevista Archivos de audio Videos	Personas Objetos
<b>Comprensión de textos</b>	Cuaderno Pizarra Biblioteca	Libros Periódicos Revistas Imágenes E-books	_____
<b>Producción de textos</b>	Cuaderno Pizarra	Esquemas Imágenes Wikis Blogs Foros	El entorno Objetos Personas

**Tabla 7. Recursos para el área de Comunicación**  
Elaboración propia



Por otro lado, en tanto los recursos son elementos de las estrategias didácticas, deben cumplir ciertas funciones, siguiendo a Abengoechea y Romero en Bernardo (2011b), dichas funciones son:

a) **Función motivadora.** Al presentar la realidad los recursos deberán hacerlo de una manera atractiva al abrir los espacios para generar experiencias más reales.

b) **Función innovadora.** Cada recurso puede generar una serie de formas distintas de ser abordado y utilizado, desde las interacciones que se darán en su uso, los tipos de comunicación, las actividades que se darán en torno a este; todos estos aspectos deben ser contemplados en el momento de la planificación de la o las estrategias que se utilizarán para obtener el máximo provecho de los mismos.

c) **Función estructuradora.** Se refiere a la representación de la realidad que los recursos realizan cuando son utilizados en el aula, Bernardo (2011b) señala que estos representan y traducen la realidad (p. 193). En ese sentido se requiere asegurar que esa representación sea lo más cercana a la realidad y ello dependerá de la forma en que se codifica, organiza y ordena los datos que serán representados.

d) **Función orientadora y reguladora del aprendizaje.** Los recursos didácticos organizan las actividades que se realizan en el proceso enseñanza-aprendizaje, cumplen la función reguladora en la medida que fungen de guías metodológicas de la acción didáctica la cual se va regulando en función al uso que se les dé a los recursos, al momento en que aparecen, así son abordados de manera individual o colaborativa, entre otros aspectos.

e) **Función condicionadora del aprendizaje.** Podemos señalar que los recursos condicionan el aprendizaje en la medida que el tipo de recurso que se use, las actividades que se desarrollan a partir de estos, las interacciones que se generen entre el aprendiz y éste a partir de las actividades promoverán distintos tipos de aprendizaje ya sea receptivo, por descubrimiento u otro.

Por otro lado, contar con una variedad de recursos hace más necesario tener claros los criterios que estos deben cumplir para asegurar su pertinencia en el aula, por ello tomamos a Área en Vargas (2013) quien resalta los aspectos que deben tomarse en cuenta para la elaboración o selección de recursos:

- Deben tener un soporte físico o material.
- Deben presentar un contenido, información o mensaje.
- Deben tener una forma simbólica de representar la información (códigos verbales, icónicos, sonoros, etc.).
- Deben tener una finalidad o propósito educativo.

Como se observa, la pertinencia de los recursos didácticos se determinará no solo por el hecho que estos garanticen la posibilidad de representar la realidad, sino que es necesario que respondan a una finalidad o propósito educativo. Al referirnos a la sesión de aprendizaje, esta finalidad se plasmará en el logro de aprendizaje que se espera alcanzar. De aquí la importancia de los recursos como elementos de las estrategias didácticas, ya que su adecuada selección y uso por parte del profesor facilitará la construcción del aprendizaje de sus estudiantes.

#### **1.4.4. Tiempo**

El tiempo es una de las variables intervinientes y muchas veces condicionantes de la práctica en el aula, es por ello que su consideración en la planificación de la sesión de aprendizaje resulta útil. Al respecto Owen-Jackson (2000) señala que la medición del tiempo tiene dos aspectos a considerar. El primero, tener presente cuando un determinado tema o lección ingresa en el esquema de trabajo del profesor, por ejemplo, indicar la fecha de ocurrencia de una lección en particular dentro de una unidad didáctica. El segundo está referido al hecho de que el contenido de la lección debería estar cronometrado a lo largo de ella indicando desde la planificación lo que se prevé puede durar cada parte de la lección diseñada. Se puede utilizar tanto la hora real en la cual se inicia la actividad, esto es, 1:15 pm.; o un método alternativo en el cual se consigna la duración de cada actividad en minutos. Ambos son ejemplificados en el siguiente cuadro:

FORMATO 1	FORMATO 2	ACTIVIDAD
1:15 pm	5 minutos	Tomar la asistencia.
1:20 pm	10 minutos	Introducir la lección usando una pregunta sobre recursos naturales.
1:30 pm	15 minutos	Organizar a los estudiantes para ver un video.

**TABLA 8. Planificación del tiempo en la sesión de aprendizaje**  
Elaboración propia

Esta consideración nos indica que el profesor ha pensado tanto en el desarrollo de la lección así como en su estructura. Evidentemente el tiempo de duración de las actividades no es prescriptivo, varía de grupo a grupo, por lo que siempre resulta útil tener a disposición material de trabajo adicional que pueda ser usado hasta el final de la sesión de aprendizaje.

El autor advierte que es necesario separar suficiente tiempo al finalizar la clase para asignar el trabajo de casa, revisar la lección e indicar qué viene después de lo realizado en la presente sesión; en caso de talleres prácticos, se necesita tiempo para poner todas las cosas en orden y chequear los recursos.

Desde la práctica podemos afirmar que más allá de cuánto tiempo se dispone para la sesión de aprendizaje lo más importante viene a ser el cómo se emplea ese tiempo en clase. Slavin (2006), menciona que a partir de los resultados de diversos estudios ha quedado demostrado que el uso efectivo del tiempo en la clase difiere considerablemente del tiempo asignado para ella, por ejemplo un estudio realizado en las escuelas de Maryland arroja que solo el 60% del tiempo previsto para clases de matemática fue aprovechado de manera efectiva (p.353).

El autor brinda las siguientes recomendaciones a tener en cuenta para un mejor manejo del tiempo en clase:

**a) Evitar el tiempo perdido.** El aprendizaje es un hecho importante que vale la pena el tiempo y el esfuerzo realizados, por tanto es necesario un buen uso del tiempo demostrando a los estudiantes que el aprendizaje es una “empresa seria”.

**b) Evitar los inicios de clase retrasados y los términos adelantados.**

El iniciar la clase a destiempo y terminar la clase con demasiada anticipación generará en los estudiantes poca motivación hacia la clase.

**c) Evitar interrupciones.** Estas no solo restan tiempo a la sesión, sino también cortan la fluidez de la misma; por ello se recomienda buscar estrategias que prevengan estos eventos.

**d) Manejar los procedimientos de rutina.** La organización de los materiales, de los estudiantes a través de roles y rutinas reducirán el tiempo empleado en actividades distintas a las de enseñanza-aprendizaje.

**e) Minimizar el tiempo empleado en la disciplina.** Se recomienda que las acciones disciplinarias que utilice el profesor no interrumpan la sesión de aprendizaje.

**f) Usar el tiempo de trabajo efectivamente.** Para ello se recomienda: presentar lecciones motivadoras, mantener el ritmo de la clase, mantener una estructura lógica de los tópicos y actividades que se desarrollan, administrar las transiciones entre actividades y tipos de interacción para que no se perciban cortes abruptos, mantener a los estudiantes enfocados en la tarea durante el trabajo individual o grupal monitoreando su avance a través de su permanente desplazamiento en el aula, estar alerta a los problemas de conducta en todo momento y; finalmente, continuar con la clase mientras se manejan los problemas de disciplina que puedan interrumpirla.

Habiendo desarrollado los aspectos más relevantes de los elementos de las estrategias didácticas cabe resaltar la relación que existe entre estos, dado que las diversas formas en que cada uno de ellos puede ser movilizado implica decisiones respecto a los otros elementos. Esta relación se hará evidente tanto en la planificación de las estrategias didácticas, como en su puesta en práctica.

## 1.5. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PLANIFICACIÓN

*“The thinking, planning, and decision making of teachers constitute a large part of the psychological context of teaching. It is within this context that curriculum is interpreted and acted upon”<sup>4</sup>.  
Clark and Peterson (1984)*

En la cita anterior Clark and Peterson resaltan la relevancia de la planificación como proceso imprescindible de la tarea de enseñar, en esta línea Bernardo (2011b), Bixio (2004), Chung, Mak and Sze (1995), Escamilla (2011), Langdon (1978), Liyanage and Bartlett (2010), Sánchez y Gairín en Escamilla (2011), Soteras (2004) entre otros; coinciden señalando que la planificación que realiza el docente es una herramienta indispensable para su labor, ya que el proceso de enseñar y aprender exige la “ordenación de diferentes realidades” -llámense agentes y sus roles, concepciones, recursos- de tal manera que el docente ejerza autonomía pedagógica frente a la propuesta oficial; además del poder de regulación, autorregulación, valoración y síntesis que la planificación genera.

Sin embargo debemos considerar que la importancia que toma la planificación como proceso pierde su sentido cuando ésta se convierte en un mero documento administrativo, Bixio (2004) sostiene que “en la medida que el docente se vea compelido a utilizar un determinado modelo o criterio de planificación, ésta dejará de ser su herramienta de trabajo para transformarse en una sobre carga a su labor, un trámite a cumplir, una exigencia burocrática” (p.21).

Por el contrario, los autores antes citados además de Schön en Estébaranz (1999) y Antúnez y otros (1999) sostienen que este proceso permite al docente construir una coherencia propia a partir del currículo propuesto generando la posibilidad de dar respuestas concretas a un grupo de estudiantes según sus características y necesidades propias en función a su contexto; además de constituirse como un proceso de investigación permanente que ante todo tendrá como fin mejorar los

---

<sup>4</sup> La reflexión, la planificación y la toma de decisiones de los profesores constituye una parte muy amplia del contexto psicológico de enseñanza. Es dentro de este contexto que el currículo es interpretado e intervenido.

procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, Haynes (2010) afirma: “You can’t simply take the same lesson and teach it in different kinds of schools –or, rather, if you do, the lesson will not remain the same: the process, the experience and the outcomes will alter according to the context” (p. 29)<sup>5</sup>.

### 1.5.1. La planificación

Antes de referirnos a la planificación didáctica como tal, consideramos necesario realizar un deslinde de éste con otros conceptos afines como son el diseño y la programación. Estos tres conceptos encierran aspectos centrales que los hacen comunes tales como la finalidad que persiguen que es la de anticipar o preparar “lo que se va hacer” en el aula, Salinas en Estébaranz (1999). Para diversos autores como Estébaranz (1999), Escamilla (2011), Giné y Parcerisa (2003) y Rodríguez Diéguez (2004), los procesos de diseño, planificación y programación son tomados como sinónimos, haciéndose la distinción cuando se refieren a la programación como la tarea más próxima a la labor docente, “este tipo de discurso narrativo se denominó posteriormente planificación de la enseñanza, o más frecuentemente *programación*” [cursivas del autor] Rodríguez Diéguez (2004, p.48).

Es así que para efectos de esta investigación consideramos pertinente utilizar el término planificación debido a que resalta el carácter técnico y dinámico que posee sin dejar de lado el espacio para la reflexión luego de su puesta en práctica, espacio que la planificación como proceso da lugar coincidiendo con Jackson, Clark y Peterson y Salinas en Estébaranz (1999). Nótese por ello que de ser necesario tomaremos las ideas planteadas por los autores respecto a la programación como referidas a la planificación por tratarse del mismo proceso.

Desde Bixio (2004), (Clark y Peterson) y (Panasuk, Stone y Todd) en Renck, Rieg y Helderbran (2007), Estébaranz (1999), Escamilla (2011), Giné y Parcerisa (2003) y Rodríguez Diéguez (2004), consideramos la planificación didáctica como la tarea que realiza el docente, la cual implica un proceso permanente de reflexión sobre su práctica, para la toma de decisiones fundamentada en un marco teórico de

---

<sup>5</sup> No puede tomar la misma sesión y enseñarla en diferentes clases de escuelas – o, más bien, si lo hace, la lección no será la misma: el proceso, la experiencia y los resultados se alterarán de acuerdo al contexto” (Traducción libre).

referencia. Este proceso gira en torno del qué (contenido) y el cómo enseñar (estrategias didácticas) coordinando fines y medios. Las decisiones que se generen permitirán -de manera flexible y dinámica- concebir, estructurar y guiar la acción didáctica con el fin de potenciar la calidad de la enseñanza y a la vez favorecer el proceso de aprendizaje.

### 1.5.2. Elementos de la planificación

La planificación como proceso requiere de una serie de elementos de los que el docente dispone y conjuga al prever su accionar en el aula. Estos elementos varían de acuerdo a las propuestas consideradas por diferentes autores, en ese sentido Baelo, Arias y Madrid (2011), Bernardo (2011a), Coronado (2009), Escamilla (2011), Estébaranz (1999), Gallego y Salvador (2009), Imbernón en Antúnez y otros (1999) y Rodríguez Diéguez (2004) proponen como elementos a los objetivos, contenidos, recursos, medios, actividades y/o tareas y evaluación entre otros. A partir de estos aportes notamos los siguientes elementos que consideramos centrales y que son recurrentes en todos los autores mencionados:

**a) Objetivos.** Independientemente de la nomenclatura que se utilice, ya sea objetivos didácticos, objetivos específicos, objetivos de aprendizaje, competencias o capacidades, estos responden al para qué enseñar, por lo que cumplen la función de señalar cuáles son los aprendizajes que se esperan alcanzar al concluir el proceso enseñanza-aprendizaje. Como señalan Haynes (2007) y Zabalza (1991) nos referimos a las **intenciones** que orientan la planificación educativa y la ejecución de las actividades escolares. En ese sentido, la secuencia didáctica como proceso puede ser orientada desde los objetivos, éstos la “iluminan” explicitando lo que se desea hacer.

Entonces planificar las estrategias didácticas debe partir de considerar los objetivos a los que se apunta los cuales servirán de referente durante la puesta en acción de las mismas.

**b) Contenidos.** Los contenidos involucran tanto formas culturales como saberes que se disponen a modo de propuestas del saber (contenidos conceptuales), saber hacer (contenidos procedimentales) y el saber ser y vivir

(contenidos actitudinales), desarrollados desde diferentes disciplinas y que se encuentran acotadas, seleccionadas y ordenadas para ser enseñadas en las diversas actividades del aula así como en actividades extracurriculares. (Imbernón en Antúnez y otros (1999), Ruiz (1996), Zabalza (1991), y Gallego y Salvador (2009)).

Los contenidos igualmente, dan cuerpo al proceso enseñanza-aprendizaje por lo que la elección de determinadas estrategias dependerá de la naturaleza de los contenidos que van a ser abordados; así tenemos que un contenido conceptual requiere ciertas estrategias didácticas distintas a las que un contenido procedimental o actitudinal exigen.

**c) Actividades.** Entre las diferentes decisiones que toma el docente cuando planifica, las actividades constituyen el elemento nuclear y central de la planificación. Al respecto, Giné y Parcerisa (2003) señalan que “hay que pensar la secuencia como una serie de actividades” (p.19). Asimismo, Escamilla (2011) expresa:

Las actividades son el elemento del currículo que se formula, exclusivamente, en el nivel de la programación de aula... Expresan la síntesis integradora y aplicada de todas las opciones recogidas en los restantes elementos... determinando, de forma puntual, qué hacemos, dónde, cuándo y cómo. Sirve de guía inmediata para la acción (p.216).

**d) Evaluación.** Entendemos por evaluación al proceso sistemático y organizado que consiste en la recogida de información útil y oportuna para emitir un juicio de valor basado en especificaciones o criterios previamente definidos, todo ello con la finalidad de tomar decisiones orientadas a la mejora de la práctica docente (Blásquez y Lucero, 2009).

En la medida que las estrategias didácticas sean planificadas considerando los elementos descritos, el profesor estará en mejores condiciones de abordar la sesión de aprendizaje. En efecto, si bien el proceso de planificación no garantiza por sí mismo la eficacia de la enseñanza, sí constituye un elemento clave que permite al docente generar situaciones significativas que al haber sido previstas tendrán

mayor posibilidad de contar con actividades, recursos e incluso interacciones pertinentes y efectivas cuando sean llevadas a la práctica.

## **1.6. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA**

Las estrategias didácticas son diseñadas en la planificación a partir de los supuestos que el docente construye acerca de la realidad que va a intervenir: su clase. Esta realidad está constituida por las características y necesidades específicas de los estudiantes; y a la vez condicionada por diversos factores que se evidencian al momento de poner las estrategias didácticas en práctica. En ese sentido, los factores que describimos a continuación condicionan la puesta en práctica de las estrategias didácticas al tener que ser éstas reguladas o modificadas por el docente.

### **1.6.1. Organización del aula**

Pensar en la organización del aula significa considerar diferentes formas de agrupamiento. Una de las diferentes e innumerables decisiones que toma el profesor es la de decidir el tipo de agrupamiento de sus estudiantes. Zabala (1999) menciona que a lo largo del tiempo y debido a las sucesivas y más complejas demandas educativas, las formas de agrupamiento han ido variando con el fin de poder suplir dichas demandas. Así, la clásica agrupación profesor-clase, o como el autor la denomina gran grupo ha ido cediendo su predominancia frente a nuevas agrupaciones como el equipo fijo, el equipo móvil o flexible y por último pero también tradicional trabajo individual.

A modo de conclusión podemos señalar que la decisión de usar un determinado agrupamiento o forma de trabajo se ciñe específicamente a las finalidades que la institución persigue y en las cuales el profesor media, claro está en coherencia con estas finalidades. El profesor, entonces, en su intervención con los estudiantes ha de buscar aquellas formas de trabajo que potencialmente faciliten el aprendizaje.

### **1.6.2. El espacio dentro de la clase**

La estructura física de la institución educativa, de los diferentes espacios dentro de ella y en especial del salón de clase evidencia el tipo de formación y aprendizaje que la institución pretende de sus estudiantes convirtiéndose así en una forma de entender la enseñanza tanto desde su función social como de la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza ha experimentado un proceso de evolución a lo largo de la historia, la exposición general a todo el grupo demandaba una cierta configuración del espacio que garantice orden y atención, donde evidentemente la distribución espacial giraba alrededor de la fuente del conocimiento: el profesor, y para asegurar que todo el grupo preste atención bastaba con situarlo en un nivel superior usando una tarima.

Cuando el protagonismo se desplaza del profesor a los estudiantes, el centro de atención deja de ser lo que hay en la pizarra dando paso a lo que sucede entre los estudiantes: su forma de interrelación y el espacio físico del cual disponen. La creación de un clima de convivencia en conjunción con un ambiente estético se hace necesaria en un entorno que intente favorecer el aprendizaje de ciertos objetivos de la enseñanza. Así, los contenidos a trabajar determinarán las necesidades espaciales.

Zabala (1999) afirma que “la elaboración personal del conocimiento demanda considerar acciones que vayan más allá de la simple exposición del profesor. La observación, el diálogo o el debate, la manipulación y la experimentación son actividades imprescindibles para facilitar los procesos constructivos de los estudiantes” (p. 137), por ende una configuración en círculo o semicírculo, por pequeños grupos o por parejas permitirá desarrollar debates, diálogos o discusiones en grupos pequeños.

### **1.6.3. El clima del aula**

El clima del aula, también denominado clima afectivo está relacionado con el término *classroom environment* desde la literatura anglosajona. Este concepto involucra dos aspectos importantes e interdependientes, el primero relacionado con

la sección anterior “el espacio en la clase” y el segundo es “el ambiente emocional”. Estos dos factores intervienen en lo que Eggen y Kauchak (2012) definen como *classroom climate*, el cual para nosotros será denominado clima del aula. Los autores indican que el clima del aula involucra tanto la organización del espacio de la clase como el ambiente emocional.

Con respecto al primero de los aspectos tenemos que el espacio en la clase está determinado por su orden, limpieza, seguridad, mensajes motivadores y comodidad, convirtiéndose en características que invitan a un proceso complejo de por sí y que provocan la permanencia en el aula. En segundo lugar, el ambiente emocional que el profesor debe crear para poder facilitar la participación de los estudiantes indagando y construyendo, y en el cual se minimice la ansiedad que estos sienten al asumir riesgos para que paulatinamente puedan crear conexiones emocionales con sus compañeros y con el profesor.

Brophy en Scott y Walther (1995), y Eggen y Kauchak (2012) coinciden al señalar que crear un clima de aula positivo es esencial para el aprendizaje. Al respecto, Dale en Scott y Walther (1995) afirma, “the opportunity for meaningful learning expands when teachers are aware of these dynamics and create an emotionally safe environment where acknowledging one’s lack of knowledge and mistakes in the process of learning is the norm”<sup>6</sup> (p.26). A ello debemos agregar que Eggen y Kauchak (2012) señalan que tanto la conducta como las creencias de los profesores pueden incidir en la creación de un clima de aula positivo, al respecto plantean cuatro aspectos que el docente debe considerar en este rol:

**a) Modelador de la situación escolar.** El modelado que realiza el profesor dentro del aula es una de las fuerzas más poderosas dentro de ella. Es la forma con la cual el profesor establece y norma a partir de su intervención el trato que se ha de manifestar en la clase. Esto se manifiesta en su interacción con sus estudiantes, cuando escucha la participación de cada estudiante sin degradar o

---

<sup>6</sup> La oportunidad para un aprendizaje significativo se expande cuando los profesores están conscientes de estas dinámicas y crean un entorno emocionalmente seguro donde / en el cual el reconocimiento de la ausencia del conocimiento y los errores en el proceso de enseñanza es la norma (Traducción libre).

humillar, mostrando respeto y un genuino interés por el grupo con lo cual puede crear vínculos muy cercanos.

**b) Comprensivo e involucrador.** El profesor debe crear un ambiente de bienvenida y de pertenencia en el aula para que todos los estudiantes se sientan cómodos dentro de ella. En este sentido, su nivel de empatía y el tiempo que pueda dedicarle a sus estudiantes resulta ser importante para la generación de este tipo de ambiente. Con este propósito, el profesor puede prestar ayuda y reforzamiento tanto a nivel individual como grupal, así por ejemplo, puede tomarse unos minutos antes o después de clase con los estudiantes que lo necesiten, conversar con los padres de familia sobre los progresos y limitaciones de sus hijos, usar el primer nombre de los estudiantes al momento de solicitar su participación, distribuir de manera equitativa la participación, saludar y conocerlos como personas, establecer contacto visual con cada estudiante, sonreír, mostrar un lenguaje corporal distendido, usar el “nosotros” y “nuestros” al referirnos a las actividades diarias en clase; y por último, pero el más importante, respetarlos como personas manteniendo estándares a través de un trabajo serio, consistente, organizado y eficiente.

**c) Expectativas positivas.** Las expectativas de logro de los estudiantes y su motivación se incrementan a la par que el profesor demuestra que ellos son capaces de alcanzar los objetivos. Al respecto, los autores afirman que las expectativas marcan las interacciones del profesor con los estudiantes de manera individual. Los estudiantes perciben que los profesores crean interacciones sustancialmente diferentes con los estudiantes de altos logros que con aquellos con bajos logros. Estas diferencias se observan en cuatro áreas específicas:

- *El apoyo emocional.* Los profesores tienden a establecer un vínculo más cercano con los estudiantes de mejores logros creando así interacciones con más contacto visual y con un acercamiento físico que no se evidencia con el resto de los estudiantes.

- *Esfuerzos y exigencias del profesor.* Los esfuerzos y exigencias del profesor se focalizan en los estudiantes con mejores logros a quienes se les brinda

explicaciones más detalladas y un discurso más entusiasta. De la misma manera, las preguntas están frecuentemente dirigidas a estos estudiantes solicitándoseles desarrollar y elaborar más argumentos y respuestas más completas y precisas sobre el tema en discusión.

- *Interrogatorio.* Los profesores solicitan la participación de los estudiantes con altos logros de manera frecuente otorgándoles más tiempo para responder, más consideración en términos de tiempo e información en caso de no poder hacerlo.

- *Retroalimentación y evaluación.* Los estudiantes con más altos logros son frecuentemente felicitados y al mismo tiempo los menos criticados, el trato es evidentemente distinto de aquel que reciben los otros estudiantes. Por otro lado, la retroalimentación en estos estudiantes es más detallada que la que se brinda a los demás estudiantes.

Al respecto, debemos prestar atención a la relación estrecha que existe entre el nivel de expectativas del docente respecto a sus estudiantes y las interacciones que se producirán entre ellos, de tal manera que éstas pueden ayudar al desarrollo de las estrategias didácticas puestas en marcha. Cabe considerar entonces la necesidad de un permanente proceso de reflexión de parte del docente en este aspecto.

**d) La autoeficacia de la enseñanza.** La autoeficacia de la enseñanza es una creencia basada en la percepción que tienen los profesores de la habilidad que tienen para lograr que sus estudiantes alcancen los logros esperados sin importar factores externos como la procedencia del estudiante ni las condiciones de la institución escolar. Estos profesores son justos pero exigentes, felicitan a sus estudiantes por el progreso que tienen en su aprendizaje, perseveran con los estudiantes con más bajos logros.

Por el contrario, los profesores que no tienen esta actitud usualmente responsabilizan los bajos rendimientos a factores externos como la falta de inteligencia de sus estudiantes, los entornos familiares pobres, administrativos poco

colaboradores, entre otros. Así, con estas creencias, estos profesores marginan a los estudiantes de bajos logros y a la vez son más críticos con ellos. Por otro lado, resultan ser más controladores y no valoran la autonomía de los estudiantes como sí lo hacen los profesores con alta autoeficacia. Asimismo, contribuyen a la generación de emociones negativas, estrés y fatiga docente (*teacher burnout*).

Cuando la autoeficacia del profesor es alta, el clima es más positivo y los estudiantes están más motivados al mismo tiempo que tienden a alcanzar mejores logros. Como hemos observado, no hay técnicas ni procedimientos a aprender con respecto al clima del aula, tan solo la valoración necesaria en el docente asumiendo que desde su privilegiada posición debe sentar las bases para que el ambiente que se perciba dentro de su aula sea el más propicio para la convivencia dentro de la diversidad y la valoración de su riqueza.

#### **1.6.4. Motivación**

Definir la motivación desde la perspectiva educativa no resulta sencillo ya que todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales que moviliza hacen de este intento una tarea por cierto compleja; sin embargo su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje nos obliga a considerar algunas reflexiones y aportes respecto a ella.

Basta observar el día a día de los docentes para comprobar cuál es la realidad que enfrentan en el aula: la falta de interés y esfuerzo por parte de quienes deben ser partícipes de la construcción de su propio aprendizaje, los estudiantes quienes, para algunos profesores, no demuestran el mínimo compromiso para poder hacer suya la tarea de aprender. Podemos preguntarnos entonces, cuán determinante puede ser esta situación para el aprendizaje, Mallart (2008) plantea una respuesta que compartimos en su totalidad: “la motivación no produce el aprendizaje, pero es condición necesaria para que se pueda llevar a cabo... Es la dedicación consciente y constante, la que realiza las actividades. Y son estas actividades bien seleccionadas las que provocarán el aprendizaje” (p. 178).

Esta aseveración nos muestra dos caras de la que podríamos llamar la moneda de la motivación, la primera referida al impulso que requiere el estudiante para echar

a andar su proceso de aprendizaje y la segunda, no menos importante, la función motivadora del docente quien desde su intervención didáctica con “actividades bien seleccionadas” puede contribuir significativamente a que esa motivación tenga lugar y se mantenga el tiempo suficiente para generar aprendizajes ricos en significado.

Respecto a nuestros estudiantes, Alonso Tapia (2012) afirma que enfrentarse al problema de desmotivación implica **conocer** [las negritas son nuestras] qué características personales de nuestros estudiantes los inducen a esforzarse por aprender o los reprimen de ello, solo conociéndolas podremos ser ayuda o apoyo útil en sus aprendizajes. Asimismo, señala que este interés está inmerso dentro de un contexto, el ambiente tal cual lo diseña y propone el profesor, el cual lo puede motivar o desmotivar. El autor propone estos seis factores que, según su análisis repercuten en el interés y esfuerzo por aprender en los alumnos:

**a) El esfuerzo del estudiante depende de su bienestar emocional.** Este bienestar se da cuando el estudiante se siente integrado, aceptado y conectado a un entorno dentro del cual se produce el aprendizaje. Estar emocionalmente bien no implica aprender pero es una condición que motiva. Deci y Ryan en Alonso Tapia (2012), afirman que esta necesidad de pertenencia a la par de la necesidad de ser competente y la necesidad de sentirse que se actúa por intereses y opciones propios son aspectos fundamentales para lograr que un estudiante se esfuerce.

**b) El esfuerzo que el estudiante se plantea depende de su conocimiento de lo que tiene que aprender.** Los estudiantes deben tener en claro qué es lo que tienen que aprender a través del desarrollo de una actividad, deben estar conscientes de qué función tiene lo que realizan en clase de tal manera que le encuentren sentido a las actividades que ejecutan individual o colectivamente. De lo contrario, los estudiantes optan por cumplir con la tarea de la manera menos complicada posible. Alonso Tapia (2012) afirma al respecto que “es un hecho que a menudo se plantean a los estudiantes las actividades sin decirles qué es lo que tienen que aprender al hacerlas” (p. 69). Este desconocimiento termina generando una falsa impresión de que el estudiante debe terminar una tarea solo para que sea terminada, entregada y calificada.

c) **El esfuerzo depende de la relación existente entre las metas importantes del estudiante y los incentivos que la tarea le ofrece.** La manera en que los estudiantes afrontan un determinado trabajo depende de las metas que cada uno se plantea y cuya consecución está relacionada con la búsqueda de satisfacción a las diferentes necesidades que tienen, a sus valores o las preferencias de los sujetos por determinados temas. Así cuando un estudiante se enfrenta a una tarea en particular se cuestiona la satisfacción que obtendrá al desarrollarla, sea explícita o implícitamente preguntándose qué va a conseguir y si aquello le interesa. Es evidente que no todas las metas generan los mismos grados de interés en los estudiantes. El cuadro que se presenta a continuación sintetiza las metas de los estudiantes en tres grandes grupos o lo que el autor denomina “orientaciones motivacionales”.



FIGURA 2. Principales orientaciones motivacionales y metas específicas que afectan el aprendizaje.

Tomado de: Alonso Tapia (2012:71)

d) **El esfuerzo depende tanto de las expectativas como de las atribuciones.** Los estudiantes se involucran en una tarea con ciertas expectativas de realizarla bien y de los beneficios que se obtendrá de ello. Existen 4 tipos de expectativas en la motivación (Alonso Tapia, 2012).

- *Expectativas de autoeficacia.* Un estudiante no aborda una tarea a menos que se sienta capaz de llevarla a cabo, de otro modo se sentirá obligado a realizarla.

- *Expectativas de resultado.* Independientemente de saberse capacitado o no de realizar una tarea, los estudiantes tienen la creencia de que llevarla a cabo conduce necesariamente a un resultado (Bandura, en Alonso Tapia 2012). Así, un estudiante espera que realizar una labor académica le signifique aprobar, de lo contrario no se esforzará.

- *Expectativas de control.* El estudiante considera que el desarrollo de una determinada actividad está bajo su control más que depender de factores externos. Una actuación arbitraria del profesor reducirá la expectativa de control del estudiante por ser esta arbitrariedad un elemento externo y decisorio en la calificación que obtenga.

- *Expectativas de consecuencias.* Están referidas al grado en que una persona considera que cada acción que realiza generará una consecuencia al margen de la intervención o no de agentes externos, la consecuencia siempre se dará.

**e) El esfuerzo depende de saber manejar los costes del aprendizaje.**

El esfuerzo por aprender tiene un coste, componente negativo, que de considerarlo excesivo conlleva a la desmotivación y el abandono de la tarea. Uno de esos factores es el tiempo que toma dedicarse al aprendizaje sacrificando otras actividades placenteras. Asimismo, el aprendizaje, no ocurre aislado de un contexto, por lo que si éste implica enfrentar situaciones adversas afecta negativamente en la motivación, el aprendizaje, el desarrollo personal, la salud y el bienestar en general. Ante esta situación, Alonso Tapia (2012) menciona que la resiliencia es un factor fundamental para enfrentar la desmotivación la cual depende de cada sujeto y se puede caracterizar como la rapidez y el grado de recuperación, adaptación y respuesta positiva frente a situaciones adversas.

**f) El esfuerzo depende de saber cómo autorregular las actividades de aprendizaje.** Los estudiantes al afrontar las diversas tareas no saben cómo llevarlas a cabo, ni antes del desarrollo, ni durante el mismo, hecho que merma su rendimiento. Esto genera que las expectativas de resultado disminuyan afectando la decisión de enfrentarla y por consiguiente considerar abandonarla. Alonso Tapia (2012) señala que lo primero que debe tener en claro un estudiante al abordar una tarea es la de tener en claro qué es lo que se tiene que hacer, la razón por la cual se enfoca en ello- coincidiendo con el objetivo de la tarea- y las distintas condiciones que se tienen en cuenta en su realización: el tiempo que se dispone, otras tareas simultáneas, los recursos a emplear.

Resulta evidente la necesidad del profesor de acercarse al grupo que tiene a cargo a fin de explorar de manera natural y paulatina cuánto están incidiendo los factores mencionados en el nivel de motivación de sus estudiantes. Esta información le será útil respecto al interés que se requiere despertar y mantener para lograr cualquier tipo de aprendizaje y, para nuestro caso, del área de Comunicación.

## **1.7. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL ÁREA DE COMUNICACIÓN**

A partir del análisis que se ha realizado respecto a los elementos de las estrategias didácticas y su estructuración a lo largo de la secuencia didáctica estamos en condiciones de sugerir algunas estrategias que por su naturaleza responden a las características del área de Comunicación. En el ámbito nacional, el Diseño Curricular Nacional -documento que expresa el currículo oficial- organiza el área en tres componentes: la comunicación oral, la comprensión de textos escritos y la producción de textos (DCN, 2009). A continuación proponemos, a partir de autores especializados en cada ámbito, cuáles serían las estrategias didácticas que contribuyan a la construcción del conocimiento de manera significativa.

### **1.7.1. Estrategias didácticas para la Comprensión y Producción Oral**

Respecto al primer componente, el Diseño Curricular Nacional (DCN) plantea dos competencias las cuales deben ser logradas al concluir el VII ciclo, estas indican respecto a la comprensión de textos orales: “Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural” y en relación a la producción de textos orales: “Expresa sus ideas en forma

organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos” (p. 343).

Respecto a esta última, Abascal (2011) propone el enfoque de la *enseñanza sistemática* de géneros orales relevantes [cursivas del autor], enfoque que propone desarrollar determinados géneros, siendo los obligados en el nivel secundaria: la lectura en voz alta, la exposición oral académica, la entrevista y el debate.

El aprendizaje de cada uno de ellos implicará asegurar dentro de la secuencia didáctica, la realización de tres procesos: denomina al primero, la definición estricta del género, la cual entendemos en principio como la aproximación y el análisis posterior de las situaciones reales de comunicación a las que se expondrá a los estudiantes.

Posteriormente se espera que los estudiantes se apropien de las características propias del género, para ello Abascal recomienda la preparación por escrito de los textos orales, argumenta la importancia de la preparación del discurso oral en la medida que exige de su construcción un genuino proceso de elaboración, revisión, contrastación, corrección y edición. Finalmente un tercer proceso será el de la producción final que viene a ser la “emisión” del texto dirigido a un grupo de interlocutores que debe exigir cumplir ciertas condiciones a fin de lograr el propósito comunicativo. Podemos encontrar estos procesos desarrollados a través de las estrategias didácticas que sugerimos a continuación:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES				
FASES	ACTIVIDADES		RECURSOS	INTERACCIONES
	FINALIDAD	EJEMPLOS		
DE INICIO	Activación de conocimientos previos respecto al género	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogan entre dos (Técnica del cuchicheo)</li> <li>- Participan y generan ideas (Técnica de lluvia de ideas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papelógrafos</li> <li>- Pizarra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudiante - estudiante</li> <li>Profesor - gran grupo</li> </ul>
DE DESARROLLO	Definición estricta del género	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participan en calidad de oyentes de situaciones comunicativas reales.</li> <li>- Observan y toman nota de los aspectos relevantes del discurso en un noticiero de la televisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa radial</li> <li>- Grabación en video de un noticiero</li> <li>- Reproductor de video</li> <li>- Guía de observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor - gran grupo</li> <li>Profesor - estudiante</li> </ul>
	Apropiación de las características del género	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparan los textos por escrito.</li> <li>- Revisan el texto preparado en función a modelos analizados previamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soporte para los escritos (papel o soporte digital)</li> <li>- Grabación en audio o video del texto modelo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor - estudiante</li> <li>Profesor - equipos móviles</li> <li>Estudiante - estudiante</li> </ul>
DE SISTEMATIZACIÓN	Producción final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentan las conclusiones de un trabajo en grupo.</li> <li>- Exponen un tema investigado previamente.</li> <li>- Leen oralmente un texto.</li> <li>- Se evalúan en pares a partir de una lista de cotejo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en <i>power point</i></li> <li>- Proyector multimedia</li> <li>- Computadora</li> <li>- Textos impresos</li> <li>- Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor - gran grupo</li> <li>Profesor - equipos móviles</li> <li>Estudiante - estudiante</li> </ul>

**TABLA 9. Estrategias didácticas para la Comprensión y Producción Oral en la secuencia didáctica**  
Elaboración propia

Las estrategias didácticas organizadas en función a la secuencia sugerida consideran, como se aprecia, no solo las actividades que pueden desarrollarse sino los recursos y las interacciones que se podrían generar entre el profesor y los estudiantes así como entre los estudiantes mismos; por tratarse del componente Comunicación Oral, las interacciones que se generen cobran especial importancia.

### 1.7.2. Estrategias didácticas para la Comprensión de textos escritos

Existe amplio consenso acerca de las capacidades implicadas en el desarrollo de la comprensión lectora y en las estrategias que las favorecen, así tenemos que Díaz Barriga y Hernández (2010), Hernández y Quintero (2007), Solé (2004), entre otros, proponen una estructura que a manera de una secuencia de procesos permitirá a los docentes guiar la reconstrucción de significados por parte de los estudiantes a través del acto de leer. En efecto, la lectura como acción puede definirse como afirma Solé (2004):

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.  
...el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél (p. 17-18).

Esta aproximación conceptual de lo que implica leer un texto y comprenderlo pone en evidencia los procesos que subyacen a lo que podríamos llamar una enseñanza eficaz que desarrolle estrategias adecuadas para tal fin, esta perspectiva responde a la competencia planteada en el DCN referida a la comprensión de textos escritos en el VII Ciclo, la cual señala: “Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto” (p. 343).

En efecto, los autores antes citados coinciden en proponer estrategias didácticas que se encuentren estructuradas en tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, estos coinciden con las fases de la secuencia didáctica planteada en el presente estudio. De esta manera cada momento incluye actividades específicas que responden a las finalidades de cada fase, así tenemos que el momento antes de la lectura equivale a la fase de inicio en la que debe considerarse la definición de objetivos de la lectura, la activación de conocimientos previos y la formulación de predicciones.

El segundo momento, durante la lectura, está orientado a la construcción progresiva del significado y a la autorregulación del proceso comprensivo. Finalmente el tercer y último momento comprende la construcción definitiva del significado a través de actividades de sistematización tales como la identificación de la idea principal, la

elaboración de resúmenes, la formulación y respuesta de preguntas, entre otras (Solé, 2004). La tabla 10 muestra a manera de ejemplo las estrategias didácticas sugeridas para este componente del área de Comunicación:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS				
FASES	ACTIVIDADES		RECURSOS	INTERACCIONES
	FINALIDAD	EJEMPLOS		
DE INICIO	Definición de objetivos de la lectura. Activación de conocimientos previos. Establecimiento de predicciones del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogan entre dos (Técnica del cuchicheo).</li> <li>- Analizan imágenes.</li> <li>- Señalan aspectos relevantes del texto (Señalizaciones).</li> <li>- Formulan preguntas en clase (Técnica del interrogatorio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imágenes</li> <li>- Textos impresos</li> </ul>	Profesor / gran grupo
	Construcción progresiva del significado del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subrayan.</li> <li>- Toman notas.</li> <li>- Releen el texto parcial o totalmente.</li> <li>- Generan autoexplicaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos digitales</li> <li>- Textos impresos</li> <li>- Marcadores de colores</li> <li>- Etiquetas</li> <li>- Cuaderno de apuntes</li> </ul>	Profesor / gran grupo Profesor / equipos móviles
DE DESARROLLO	Revisión (autoregulación y autoevaluación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulan predicciones mientras se va leyendo.</li> <li>- Se plantean preguntas sobre lo que se ha leído.</li> <li>- Aclaran posibles dudas acerca del texto.</li> <li>- Resumen las ideas del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyector multimedia.</li> <li>- Textos digitales</li> <li>- Cuaderno de apuntes</li> </ul>	Profesor / gran grupo Profesor / estudiante
	Construcción definitiva del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extraen el tema y la idea principal del texto.</li> <li>- Elaboran resúmenes.</li> <li>- Construyen organizadores gráficos de información.</li> <li>- Responden preguntas.</li> <li>- Redactan un texto a partir de un texto leído: ensayo, reseña, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentaciones en <i>power point</i></li> <li>- Proyector multimedia.</li> <li>- Soporte para los escritos (papel o soporte digital)</li> <li>- Modelos de organizadores</li> </ul>	Profesor / gran grupo Profesor / estudiante Estudiante / estudiante

**TABLA 10. Estrategias didácticas para la Comprensión de Textos Escritos**

Elaboración propia

La previsión de las estrategias didácticas en el Componente Comprensión de Textos exige del profesor considerar una serie de actividades que respondan a cada una de las finalidades de las fases de la secuencia didáctica, ya que cada una

de ellas implica la movilización de procesos necesarios para un genuino proceso de comprensión.

### **1.7.3. Estrategias didácticas para la Producción de textos**

Este último componente del área de Comunicación busca desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades que les permitan expresar sus conocimientos, ideas, emociones, creaciones, etc. a través del lenguaje escrito considerando las convenciones del idioma, ello es expuesto a manera de competencia en el DCN cuando señala que el estudiante del VII Ciclo: “Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad” (p. 343).

Como podemos notar, la intención expresada líneas arriba está claramente orientada a promover aprendizajes que permitan a los estudiantes el uso del lenguaje escrito como medio de comunicación, por ello consideramos, como propone Cassany (2008), Hernández y Quintero (2007) y Camps en Milian (2011), que la secuencia didáctica dirigida a la producción de textos debiera considerar por lo menos tres etapas: planificación, textualización y revisión; cada una de estas obedece a una clara finalidad: la planificación implica la definición de la situación comunicativa que dará el marco al proceso de producción otorgándole un sentido, posteriormente se generan las ideas acerca del contenido del texto y en función a su propósito para luego dar lugar a la organización de dichas ideas; generalmente estas son plasmadas en un organizador gráfico.

La segunda etapa es la llamada textualización, es decir es el momento en el que el estudiante construye el texto, para ello debe asegurarse una aproximación analítica a las siluetas del texto que se pretende producir para que a partir de ese análisis se pueda estructurar la producción en capítulos, párrafos, frases, etc. siempre considerando el propósito comunicativo. La última etapa es la revisión y esta implica el haber comprendido los criterios de revisión del texto, para ello el profesor tendrá que haberlos hecho explícitos para la clase; este proceso garantizará una

revisión y posterior reestructuración del texto hasta lograr que responda al propósito comunicativo.

Estas tres etapas podemos encontrarlas desarrolladas a través de las estrategias didácticas que planteamos a continuación:

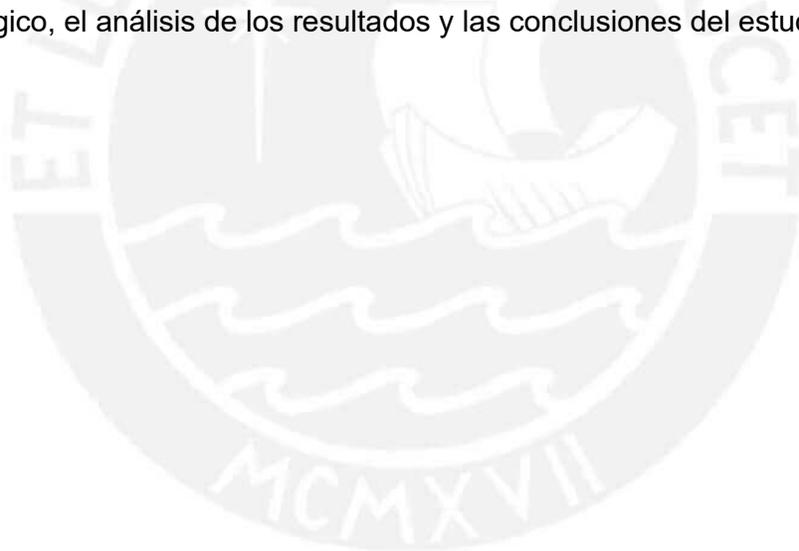
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS				
FASES	ACTIVIDADES		RECURSOS	INTERACCIONES
	FINALIDAD	EJEMPLOS		
DE INICIO (PLANIFICACIÓN)	Definición de la situación comunicativa	Visitan lugares históricos, parques ecológicos, museos. Plantean un caso que requiera un texto como parte de sus solución. Observan un video de la biografía de un personaje ilustre.	Museos, bibliotecas laboratorios Videos Casos Imágenes Textos impresos	Profesor / gran grupo
	Generación de ideas.	Dialogan en pares (Técnica de lluvia de ideas). Se formulan preguntas. Diálogos en pequeños grupos.	Pizarra Soporte físico o digital	Profesor / gran grupo. Estudiante / estudiante. Profesor / equipos móviles.
	Organización de las ideas.	Crean diagramas. Preparan un cuadro sinóptico. Organizan líneas de tiempo. Crean un cuadro comparativo. Completan un Cuadro QQQ	Soporte físico o digital Pizarra Siluetas de organizadores	Profesor / gran grupo. Profesor / equipos móviles. Estudiante / estudiante. Profesor / estudiante.
DE DESARROLLO (TEXTUALIZACIÓN)	Aproximación a la silueta del texto.	Analizan el texto guía. Comparan textos similares. Diseñan la silueta del texto.	Textos digitales Textos impresos	Profesor / gran grupo. Estudiante / estudiante. Profesor / estudiante.
	Estructuración del texto.	Redactan un texto de manera grupal. Redactan de manera individual.	Soporte físico o digital	Estudiante / estudiante. Profesor / equipos móviles. Profesor / estudiante.
DE SISTEMATIZACIÓN (REVISIÓN)	Comprensión de los criterios para la revisión del texto.	Formulan preguntas guía. Leen y releen el texto producido. Revisan el texto escrito utilizando rúbricas / listas de cotejo.	Presentaciones PPT Proyector multimedia Rúbricas o listas de cotejo impresas	Profesor / gran grupo. Estudiante / estudiante. Profesor / equipos móviles. Profesor / estudiante.
	Reestructuración del texto en función al objetivo de comunicación.	Reelaboran de manera individual el texto. Editan el texto.	Soporte físico o digital	Profesor / estudiante.

**TABLA 11. Estrategias didácticas para la Producción de Textos.**

Elaboración propia

Es así que las estrategias didácticas pueden ser organizadas a fin de orientar el proceso de producción de textos de los estudiantes. Puede apreciarse que en relación a los componentes anteriores, las finalidades de esta secuencia son más en número, situación que exigirá al profesor mayor atención en su planificación para asegurar que el proceso didáctico se dé de manera completa y suficiente.

La exposición de los elementos de las estrategias didácticas así como los fundamentos teóricos que sustentan las fases y finalidades de la secuencia didáctica serán los insumos para la elaboración de los instrumentos de recojo de información y el posterior análisis de la misma. Ambos aspectos se desarrollan en la segunda parte del presente informe, la cual aborda el diseño metodológico, el análisis de los resultados y las conclusiones del estudio.



## SEGUNDA PARTE

### CAPÍTULO I

#### DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio desarrollado tuvo por objetivo responder al siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias didácticas aplicadas en el aula y las estrategias didácticas planificadas por los docentes del área de Comunicación del VII Ciclo en una institución privada de la UGEL N° 03? Para lo cual definimos el enfoque, nivel y métodos desde los cuales nos acercamos al objetivo de la investigación. De igual manera, definimos el caso, las categorías de estudio, las técnicas e instrumentos a utilizar en el análisis así como el proceso para organizar la información recogida.

##### **1.1. NIVEL, ENFOQUE METODOLÓGICO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

Este estudio respondió al enfoque cualitativo en tanto tuvo como objetivo comprender un fenómeno social desde la perspectiva de los participantes (Cardona, 2002), centrado en la interacción de los agentes educativos en el aula, espacio en el cual estos expresan comportamientos, emociones y sentimientos de manera natural y espontánea (Strauss y Corbin en Toro y Parra, 2010) generando de esta manera un proceso de interacciones dentro de una dinámica social propia de un contexto socio temporal en particular (Toro y Parra, 2010) y (Uwe, 2009) que procede de una situación real la cual nos permitió interpretar su funcionabilidad enfatizando el enfoque holístico del proceso de investigación (Gay y Airasian en Cardona, 2002).

Nuestro acercamiento al aula tuvo como fin conocer cómo se manifiestan las estrategias didácticas previamente planificadas por el docente como agente regulador. Esto ubicó a nuestra investigación en un nivel descriptivo, dando razón de un fenómeno como este se presenta, según Best (1982) “el proceso de

investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de datos. Supone un elemento interpretativo del significado e importancia de lo que se describe” (p. 61), este fue nuestro caso de estudio mediante el cual pretendimos comparar, contrastar y relacionar la información recogida.

En cuanto al método utilizado optamos por el estudio de caso de tipo múltiple, el cual, como señala Yin (2003), “is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group, social and related phenomena that allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events” (pp. 1-2)<sup>7</sup>. Por lo que nos permitió comprender las características particulares de los casos abordados a partir de la recopilación de la información en un entorno natural para su posterior análisis.

La intervención tuvo una duración de dos semanas durante las cuales tuvimos como objetivo recoger información del contexto propio de los actores que la conformaron.

## **1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los objetivos que orientaron nuestra investigación fueron los siguientes:

### **Objetivo general:**

Analizar la relación entre las estrategias didácticas planificadas y las aplicadas en las sesiones de aprendizaje del área de Comunicación del VII Ciclo.

### **Objetivos específicos:**

- a) Analizar las estrategias didácticas planificadas por los docentes del área de Comunicación en sus sesiones de aprendizaje.
- b) Describir las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en el aula desde sus sesiones de aprendizaje.

---

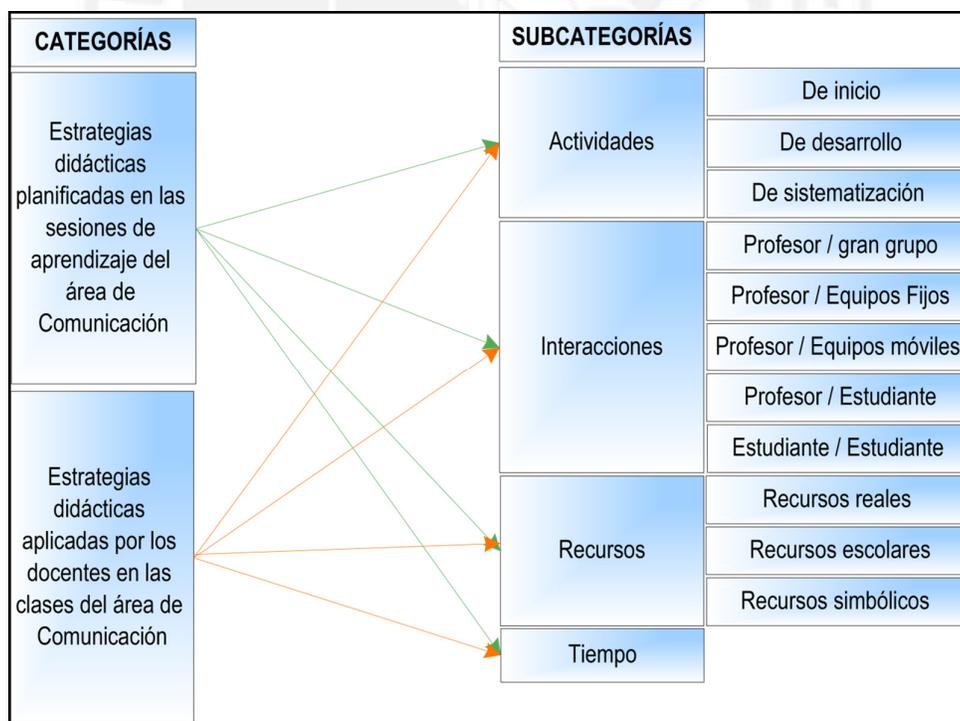
<sup>7</sup> Es usado en muchas situaciones para contribuir a nuestro conocimiento de fenómenos individuales, grupales, sociales y relacionados que permiten a los investigadores guardar características significativas y generales de los eventos de la vida diaria (Traducción libre).

### 1.3. CATEGORÍAS DE ESTUDIO

Las categorías de estudio responden a los dos objetivos específicos planteados en este estudio. De esta manera el primer objetivo dio origen a la categoría: estrategias didácticas planificadas en las sesiones de aprendizaje del área de Comunicación. Asimismo, el segundo objetivo originó la categoría: estrategias didácticas aplicadas por los docentes en las clases del área de Comunicación.

Ambas categorías estuvieron compuestas por cuatro subcategorías correspondientes a los elementos de las estrategias didácticas: las actividades, las interacciones, los recursos y el tiempo los cuales nos permitieron analizar y describir las estrategias didácticas tanto en la planificación como en su aplicación, objetivos específicos de este estudio.

A su vez, los indicadores responden a la tipología de los elementos de las estrategias didácticas, señalada en el marco teórico de la investigación. A continuación observamos las categorías, subcategorías e indicadores del estudio:



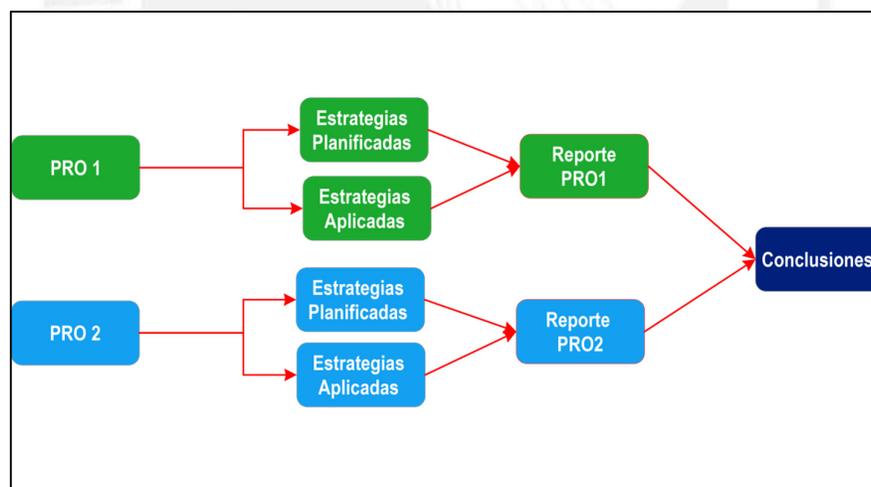
**Tabla 12. Categorías, subcategorías e indicadores de la investigación.**  
Elaboración propia

#### 1.4. DESCRIPCIÓN DEL CASO MÚLTIPLE

El estudio de caso se define como un método que estudia un fenómeno contemporáneo en su contexto y en función a sus actores, al cual analiza profundamente requiriendo para ello un marco teórico que sirva de soporte para comprender e interpretar los datos obtenidos (Fox, 1981; Best, 1982; Latorre, del Rincón y Arnal, 1996; Cohen, Manion y Morrison, 2005; y Cardona, 2002). En cuanto al método de estudio de caso múltiple este es entendido según Yin (2003) como:

...a "whole" study, in which convergent evidence is sought regarding the facts and conclusions for the case; each case's conclusions are then considered to be the ...focus of a summary report....Across cases, the report should indicate the extent of the replication logic and why certain cases were predicted to have certain results, whereas other cases, if any, were predicted to have contrasting results.... in relation to some evaluation theory<sup>8</sup> (p. 50).

Es así que con la finalidad de contar con información relevante respecto a las estrategias didácticas planificadas y aplicadas por los docentes en un contexto en particular, los casos fueron constituidos por las dos profesoras del área de Comunicación en el VII ciclo de la institución educativa elegida. Los casos así planteados pueden visualizarse en la siguiente figura:



**FIGURA 3. Diagrama del caso múltiple basado en dos profesoras del área de Comunicación**

Elaboración propia

<sup>8</sup> Un caso total en el cual converge la evidencia buscada considerando hechos y conclusiones para cada caso, cuyas conclusiones son luego consideradas como el eje de atención de un reporte sumario desde los casos, el reporte debe indicar el alcance de la réplica y por qué ciertos casos fueron pronosticados de tener ciertos resultados, mientras otros no, si es que lo hay fueron pronosticados de tener resultados opuestos en relación a una evaluación teórica (Traducción libre).

Como se aprecia, ambos casos serían analizados considerando las estrategias didácticas planificadas y aplicadas por cada profesor de tal manera que generen un reporte el cual serviría de insumo para arribar a las conclusiones del estudio.

#### **1.4.1. Descripción de la institución educativa**

La institución educativa partícipe de este estudio es de gestión privada, cuenta con más de cien años de funcionamiento y se encuentra ubicada en Lima Metropolitana perteneciendo a la jurisdicción de la UGEL N°03. La institución ofrece los tres niveles de enseñanza con clases que se inician a las 7:45 am y finalizan a las 4:00 pm en el nivel secundaria. Asimismo, cabe señalar que las materias que se ofrecen son las oficiales de acuerdo al Diseño Curricular Nacional (DCN) para Educación Básica Regular (EBR).

#### **1.4.2. Descripción de los casos**

En relación a los casos del presente estudio, estos están constituidos por dos profesoras del área de Comunicación en el VII ciclo de Educación Básica Regular en la institución estudiada. La definición del área de Comunicación obedeció a la situación en la cual se encuentra nuestro país en las últimas evaluaciones internacionales respecto a la Comprensión Lectora, Matemática y Ciencias. De estas se optó por la primera debido a su influencia crucial en el aprendizaje de las demás áreas curriculares.

La designación del VII ciclo se debió a que es el último ciclo de la Educación Básica Regular y despertó especial interés conocer cómo son planteadas las estrategias didácticas tratándose de estudiantes que están próximos a concluir su formación básica y que han recorrido diez años de formación escolar por lo que se esperaba recoger información relevante en el tratamiento didáctico que realizarían los profesores.

Como señaláramos, el área de Comunicación en el VII ciclo está bajo la responsabilidad de dos profesoras que cubren las clases de tercero, cuarto y quinto de secundaria las cuales constituyen los casos de este estudio y a partir de este momento serán denominadas: PRO1 y PRO2.

Con respecto a la profesora PRO1, egresó de una universidad pública el año 2006 en la especialidad de Comunicación y realizó estudios de posgrado los cuales culminó el año 2009. Ella cuenta con diez años de experiencia en el dictado de clases en el VII ciclo de los cuales los tres últimos corresponden a su labor en el colegio. La profesora se encuentra familiarizada con los grupos a su cargo desde el año 2013.

Por otro lado, la profesora PRO2 es egresada de una universidad pública en la especialidad de Comunicación. Al igual que PRO1, cuenta con estudios de posgrado culminados el año 2013, su experiencia en el VII ciclo es de trece años y se encuentra laborando en la institución estudiada por dos años, por último también se encuentra familiarizada con los dos grupos a su cargo desde el año 2013. La caracterización de los casos se muestra a través de la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL DEL PROFESOR	PROFESOR 1	PROFESOR 2
Código	PRO 1	PRO 2
Género	Femenino	Femenino
Edad	32	41
Años de experiencia (al año 2014)	10	13
Años de experiencia en el VII Ciclo - EBR (al año 2014)	10	13
Años de experiencia en la institución (al año 2014)	3	2
Años de enseñanza a los grupos a su cargo	2	2

**Tabla 13. Caracterización de los casos**  
Elaboración propia

En cuanto a las sesiones de aprendizaje, se recogió información de cuatro sesiones por cada profesora, haciendo un total de ocho sesiones desarrolladas en el aula. Por tratarse de sesiones de aprendizaje que fueron aplicadas al mismo grado en diferentes secciones, su planificación implicó solo cinco sesiones de aprendizaje: la profesora PRO1 elaboró tres sesiones y la profesora PRO2, dos.

El factor tiempo fue el condicionante debido a que se contó con dos semanas de autorización para recoger la data. Las sesiones correspondieron a las secciones 5° A y 5° B a cargo de la profesora PRO1 y 4° A y 4° C, a cargo de la profesora PRO2.

## 1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

La naturaleza de la información a ser recogida en función a las categorías de estudio nos demandó recurrir a dos técnicas de recojo de información: el análisis documental y la observación no participante. De esta manera, para cumplir con el primer objetivo fue necesario analizar las sesiones de aprendizaje planificadas por los profesores, por lo cual decidimos utilizar la técnica de análisis documental y como instrumento de recojo de información la ficha de análisis documental.

El análisis documental nos permitió organizar los documentos solicitados a las profesoras para luego poder realizar una lectura profunda del contenido en búsqueda de tendencias, patrones de similitud y contradicción que a la postre nos condujo a una lectura comparativa de los documentos con la finalidad de construir una síntesis comprensiva global (Sandoval en Tójar, 2006).

Por otro lado, el recojo de información respecto a las estrategias didácticas aplicadas se realizó a través de la observación en el aula -contexto natural de interacción de los actores- sin intervenir en su devenir e intentando pasar desapercibidos al medio, ello intentó hacer de nuestra observación una observación no participante (Uwe, 2009). Para tal efecto durante las sesiones de aprendizaje utilizamos las notas de campo como instrumento de registro, estas se definen como una forma narrativo-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y reacciones sobre lo percibido por el investigador (del Rincón y otros, 1995:290).

Los autores recomiendan que el registro de las notas de campo sea concreto y detallado; por ello se registró además de lo que ocurría, la descripción del ambiente, lo que dijeron las personas implicadas; además de las reflexiones acerca de lo que iba sucediendo.

A fin de asegurar el registro adecuado de las sesiones de aprendizaje se optó por la grabación en video de las sesiones adicionalmente al registro directo en las notas de campo, de esta manera se pretendió rescatar hechos que pudiesen aclarar algunos pasajes relevantes a la luz de nuestros objetivos durante el proceso de análisis de las notas de campo.

La siguiente tabla resume las técnicas e instrumentos utilizados en función a las categorías de estudio.

CATEGORÍAS	TÉCNICAS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS
Estrategias didácticas planificadas en las sesiones de aprendizaje del área de Comunicación	Análisis documental	Ficha de análisis documental
Estrategias didácticas aplicadas por los docentes en las clases del área de Comunicación	Observación no participante	Notas de campo

**Tabla 14. Técnicas e instrumentos de recojo de información**  
Elaboración propia

### 1.5.1. Diseño y validación de los instrumentos de recojo de información

Los instrumentos de recojo de información fueron diseñados considerando las subcategorías del estudio. En el caso de la ficha de análisis de documentos, se construyó una matriz de doble entrada en la que la primera columna consignaba las fases de la secuencia didáctica y la primera fila mostraba las subcategorías. De esta manera, nuestra intención fue registrar las estrategias didácticas ubicando sus elementos en la medida que aparecieran a lo largo de las fases de la secuencia didáctica.

En cuanto a las notas de campo, estas utilizaron como soporte hojas de papel bond en las que se inscribió previamente y a manera de un encabezado el código de la sesión de aprendizaje, la fecha, el logro esperado, el tema, el nombre de la profesora, grado y sección y la hora de inicio y término de la clase (según el horario). Además del encabezado se incluyó una matriz similar a la utilizada en la ficha de análisis de documentos en la que aparecían los elementos de las estrategias y las fases de la secuencia didáctica.

Una vez elaboradas, tanto la ficha de análisis de documentos como la nota de campo, fueron sometidas a juicio de expertos. Se consultaron al respecto, tres

expertos, quienes brindaron generosamente su colaboración al ofrecernos la retroalimentación respectiva. En relación a la ficha de análisis de documentos, las sugerencias estuvieron orientadas a la inclusión de sub-etapas o momentos dentro de las fases de la secuencia didáctica a fin de tener una mejor clasificación de las actividades propuestas por el profesor.

Por otro lado, la recomendación con respecto al formato de la nota de campo fue suprimir las columnas que consignaban los elementos de las estrategias didácticas dando lugar a un instrumento más abierto y que permitiese la redacción *in situ* de los fenómenos observados. A partir de los alcances descritos, se realizaron los ajustes necesarios resultando como producto de ello los instrumentos que fueron finalmente utilizados en el análisis respectivo (Anexo 1).

Respecto a las sesiones de aprendizaje planificadas y desarrolladas que serían motivo de nuestro análisis, se decidió asignarles un código a fin de facilitar el recojo y posterior análisis de la información. Los criterios para la asignación de los códigos fueron en primer lugar la profesora observada la cual se distingue por la sigla “PRO1” o “PRO2”, luego se indicaría el número de sesión que abarcaría números del 1 al 4 por tratarse de cuatro sesiones abordadas por docente, de esta manera se conformaría la sigla S1 para la primera sesión y así sucesivamente; finalmente para distinguir la sesión aplicada de la planificada, se agregó a la primera la sigla “NC” que hace referencia a una nota de campo. Así tenemos a continuación el cuadro con las sesiones codificadas:

PROFESOR	FICHA DE ANÁLISIS		NOTAS DE CAMPO	
	SESIÓN	CÓDIGO	SESIÓN	CÓDIGO
1	1	PRO1 - S1	1	PRO1 - S1 - NC
1	2	PRO1 - S2	2	PRO1 - S2 - NC
1	3	PRO1 - S3-S4	3	PRO1 - S3 - NC
1	4		4	PRO1 - S4 - NC
2	1	PRO2 - S1-S2	1	PRO2 - S1 - NC
2	2		2	PRO2 - S2 - NC
2	3	PRO2 - S3-S4	3	PRO2 - S3 - NC
2	4		4	PRO2 - S4 - NC

**Tabla 15. Codificación de instrumentos de recojo de información**  
Elaboración propia

### **1.5.2. Aplicación de los instrumentos de recojo de información**

Previo a la aplicación de los instrumentos se realizaron tres conversaciones con autoridades de la institución a fin de asegurar los permisos, coordinar las fechas y horarios de intervención, solicitar las sesiones de aprendizajes planificadas, tener una primera aproximación con los profesores y conocer los ambientes en los cuales se iba a desarrollar la observación. A fin de reducir las posibles interferencias ocasionadas por nuestra presencia en el desarrollo de las clases, además de familiarizarnos con el ambiente y el uso de los instrumentos de registro y del equipo de filmación, se programó una visita piloto por cada profesora. Esto nos permitió realizar ajustes en nuestra ubicación y en mejorar el registro de las sesiones tomando nota del tiempo consignado en minutos para tener un mejor control del mismo así como mejorar nuestro uso de símbolos y abreviaciones.

Asimismo, deseamos resaltar que sostuvimos conversaciones personales con las dos profesoras partícipes en este estudio a quienes les detallamos la cobertura del estudio así como descartamos cualquier efecto evaluador o decisor por parte de la Coordinación o Dirección de la institución que ellas pudiesen percibir como finalidad del mismo.

Por otro lado, la coordinación del nivel secundaria nos proporcionó las sesiones de aprendizaje planificadas solo horas antes del ingreso al aula durante la primera semana de intervención; sin embargo durante la segunda semana el acceso a las sesiones se dio con un par de días de anticipación.

La data de las sesiones de aprendizaje propuestas por las profesoras PRO1 y PRO2 se registró en las fichas de análisis de documentos en función a las fases de la secuencia didáctica consideradas en este estudio, esto implicó consignar en los espacios asignados las actividades, interacciones, recursos y tiempo que aparecían de manera explícita conforme fueron planteadas por las profesoras.

Por otro lado la información obtenida mediante la observación no participante fue registrada en las notas de campo consignando los tiempos así como los aspectos relevantes que se presentaron durante el desarrollo de la sesión. Se observaron

ocho sesiones de clase, cuatro correspondientes al cuarto año y cuatro sesiones al quinto año de secundaria.

Las observaciones se desarrollaron sin ninguna dificultad en ellas rescatamos la actitud positiva de las profesoras y de los estudiantes. En relación a estos últimos deseamos resaltar que no mostraron evidencias de sentir la presión de compartir el salón de clases con dos observadores externos. Esto confirmó lo expresado por el coordinador de secundaria al referir que los estudiantes estaban habituados a las observaciones.

### **1.6. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Luego de haber registrado la data proveniente de las sesiones de aprendizaje planificadas procedimos a la interpretación de la misma a fin de identificar los elementos implícitos, para lo cual se tomó como referencia las actividades propuestas por las profesoras considerando la sintaxis que nos permitió deducir – en algunos casos- las interacciones que se generarían a partir de éstas. Asimismo se consideraron las frases que describían tanto los tipos de agrupamiento de los estudiantes como los recursos a utilizar. El resultado de ese primer análisis se fue consignando en las celdas correspondientes dentro de la matriz.

Se utilizó un sistema de codificación para el registro de los tipos de elementos de las estrategias didácticas como se muestra a continuación:

ACTIVIDADES	CÓDIGO	INTERACCIONES	CÓDIGO	RECURSOS	CÓDIGO
DE INICIO	A <sub>i</sub>	Profesor / gran grupo	P - GG	Reales	R
DE DESARROLLO	A <sub>d</sub>	Profesor / Equipos Fijos	P - EF	Escolares	E
DE SISTEMATIZACIÓN	A <sub>s</sub>	Profesor / Equipos móviles	P - EM	Simbólicos - Concretos	SC
		Profesor / Estudiante	P - E	Simbólicos - Impresos	SI
		Estudiante / Estudiante	E - E	Simbólicos - Tecnológicos	
				de Soporte	ST Sop
		Icónicos	ST Ico		
		Auditivos	ST Aud		
		Interactivos	ST Int		

**Tabla 16. Codificación de elementos de las estrategias didácticas para el análisis de contenido**

Elaboración propia

Una vez analizada cada sesión se procedió a consolidar la información de las ocho sesiones en la matriz de análisis de estrategias planificadas (EEDDPLA), organizada en función a los momentos de la secuencia didáctica. Para diferenciar la información procedente de las profesoras se optó por asignar un color a cada una, el color verde fue asignado a la profesora PRO1 y el color azul a la profesora PRO2. La matriz ha sido incluida en el anexo 2.

Por otro lado las notas de campo fueron transcritas utilizando un procesador de textos, debemos señalar que los hechos relevantes fueron contrastados y sustentados apelando a los videos grabados en la observación; posteriormente se procedió de manera análoga a la organización de la data en las fichas de análisis de contenido dando lugar a la matriz de análisis de estrategias aplicadas (EEDDPRA) la cual se encuentra en el anexo 3.

Como se podrá apreciar en ambos casos, el registro de la data se realizó utilizando dos colores, verde y azul, para distinguir las estrategias de la profesora PRO1 a

quien se le asignó el color verde y las de la profesora PRO2 quien fue representada por el color azul. De esta manera se facilitó el contraste entre una y otra docente.

### 1.7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recogida y organizada nos permitió analizarla y otorgar significado a los procesos de planificación y desarrollo de las estrategias didácticas infiriendo intenciones de los profesores y llevándonos a hallazgos y conclusiones respecto a estos dos procesos; tal cual afirma Krippendorff (2004):

Recognizing meanings is the reason that researchers engage in content analysis. ... A text does not exist without a reader, a message does not exist without an interpreter, and data do not exist without an observer. There is nothing inherent in a text; the meanings of a text are always brought to it by someone<sup>9</sup> (p.22).

El análisis de la información se realizó mediante la triangulación de la información con el objetivo de establecer una relación entre los dos momentos de la labor docente: la planificación de las estrategias didácticas y su aplicación en el aula en un esfuerzo por maximizar la validez de los datos de campo (Denzin, 1978 en Uwe, Kardoff y Steinke, 2004).

Para este fin se utilizaron las matrices EEDDPLA y EEDDPRA que consolidan el análisis de las estrategias didácticas en la planificación y en la práctica respectivamente y que permiten además contrastar las acciones de las profesoras PRO1 y PRO2 al distinguirlas por el color verde y azul respectivamente.

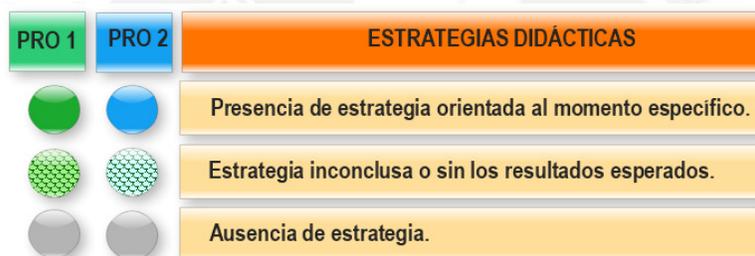
El proceso consistió en contrastar cada uno de los elementos que componen las estrategias didácticas en función a los momentos de la secuencia didáctica, ello nos permitió identificar las coincidencias y distancias entre las estrategias didácticas planificadas y aplicadas. Además se pudo determinar la presencia o ausencia de alguno de los elementos en los momentos planteados desde la teoría. Al concluir cada fase, el análisis de las estrategias didácticas se plasma a través de dos gráficos. El primero de ellos muestra la presencia en mayor o menor grado de

---

<sup>9</sup> Reconocer significados es la razón por la cual los investigadores se embarcan en el análisis de contenido... un texto no existe sin un lector, un mensaje no existe sin un intérprete, y la información no existe sin un observador. No hay nada inherente en un texto, los significados de un texto siempre son traídos - insertados al texto por alguien (Traducción libre).

las actividades en función a las finalidades de cada fase de la secuencia didáctica; el segundo gráfico muestra la utilización o no de los recursos así como el tipo de interacción planteada por las profesoras. De esta manera puede apreciarse la relación entre las estrategias planificadas y aplicadas por cada docente sintetizando así los hallazgos del estudio.

Los gráficos tienen asignado el color verde para la profesora PRO1 y el color azul en el caso de la profesora PRO2. Para diferenciar la presencia o no de las actividades en cada momento, se utilizó la gradación del color con un entramado. Así tenemos que los círculos grises muestran la ausencia de estrategias; los círculos con colores tenues y entramado muestran la presencia de estrategias inconclusas o sin los resultados esperados; finalmente los círculos con colores brillantes evidencian la presencia de estrategias claramente orientadas al momento correspondiente. El siguiente gráfico nos muestra las especificaciones hechas:



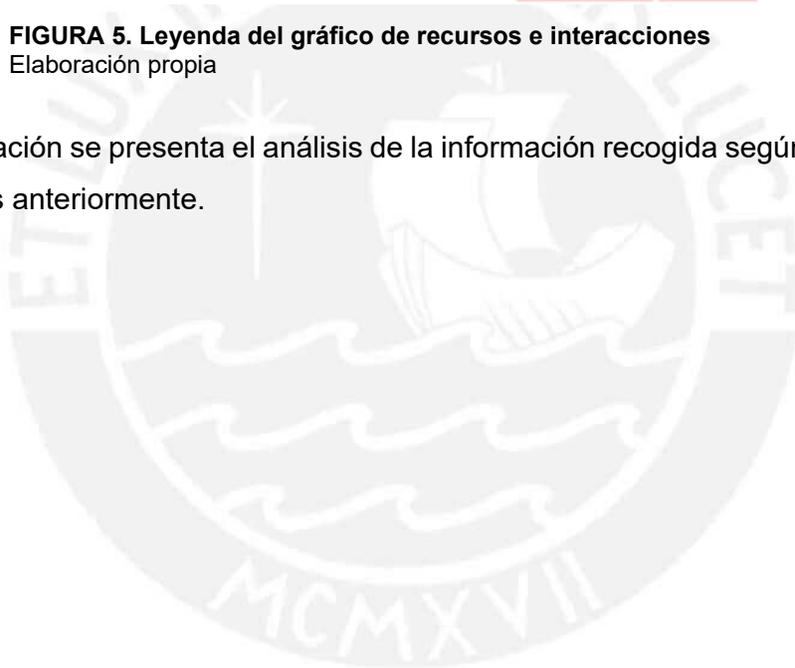
**FIGURA 4. Leyenda del gráfico de actividades**  
Elaboración propia

En relación al segundo gráfico, los recuadros que consignan los recursos e interacciones son de color rosado pastel y celeste respectivamente. Además en ellos se incluye las abreviaturas que indican el tipo de recursos e interacciones al que pertenecen de acuerdo a la clasificación propuesta en la tabla 16, p. 73 de este informe que se muestra a continuación:

INTERACCIONES	CÓDIGO	RECURSOS	CÓDIGO
Profesor / gran grupo	P - GG	Reales	R
Profesor / Equipos Fijos	P - EF	Escolares	E
Profesor / Equipos móviles	P - EM	Simbólicos - Concretos	SC
Profesor / Estudiante	P - E	Simbólicos - Impresos	SI
Estudiante / Estudiante	E - E	Simbólicos - Tecnológicos	
		de Soporte	ST Sop
		Icónicos	ST Ico
		Auditivos	ST Aud
		Interactivos	ST Int

**FIGURA 5. Leyenda del gráfico de recursos e interacciones**  
Elaboración propia

A continuación se presenta el análisis de la información recogida según los criterios señalados anteriormente.



## CAPÍTULO II

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis intenta responder los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación comparando las estrategias didácticas en la planificación y en la práctica. Al entenderse las estrategias didácticas como el conjunto de decisiones que se concretan en actividades que propone el docente movilizándolo recursos, generando interacciones y considerando el tiempo; es que nuestro análisis girará en torno a estos elementos y sus interrelaciones. Las interrelaciones así planteadas se irán analizando a lo largo de la secuencia didáctica siendo esta nuestra ruta de análisis, tanto en la planificación como en la práctica con el fin de responder a los objetivos planteados en nuestro estudio.

En relación al elemento tiempo, este será analizado al finalizar cada una de las tres fases planteadas en la secuencia didáctica; es decir, la fase de inicio, de desarrollo y de sistematización debido a que el análisis de las sesiones de aprendizaje planificadas evidenció que se consignaron solo los tiempos totales de la sesión sin considerar tiempos parciales dentro de la misma. De esta manera, con el fin de evitar caer en la repetición de mencionar lo no obtenido, consideramos más relevante y significativo la consideración del elemento tiempo en la finalización de cada fase.

Para efecto de organizar el análisis para una mejor comprensión se ha añadido a cada página un recuadro resaltando la fase y el momento de la secuencia didáctica que se está analizando. En este caso la fase de inicio ha sido relacionada con el color verde, la fase de desarrollo con el color rojo y la fase de sistematización con el color amarillo.

Finalmente debemos señalar que los aspectos generales que enmarcaron las estrategias didácticas en la planificación y en su aplicación, son descritos al inicio de nuestro análisis para brindar un marco de referencia de ambos procesos.

## 2.1. LA PLANIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El proceso de planificación está a cargo de las profesoras, este se plasma en un formato que por lo menos en el área de Comunicación del VII ciclo de la institución analizada se observa como un formato estándar; sin embargo presenta escasas pero notorias diferencias.

El encabezado del formato en el cual se registra la planificación es el mismo para ambas profesoras. En este espacio se especifica: el área (Comunicación), el grado/nivel, nombre de la unidad, duración y el nombre del docente. El cuerpo del formato está compuesto por cuatro columnas: secuencia didáctica, recursos, fecha e indicador. La columna secuencia didáctica incluye el tema, el logro esperado y las fases de la secuencia (motivación, proceso de mediación y cierre).

La primera diferencia identificada se encuentra en la columna recursos. Mientras que para la profesora PRO1 esta se denomina “instrumentos”, para la profesora PRO2 la columna se lee como “recursos”. Esta diferencia nos lleva a deducir la necesidad de brindar a los docentes un esquema básico para la planificación que cuente adicionalmente con la suficiente información acerca de los conceptos que la institución decide utilizar en función a su propuesta pedagógica. Al margen de las diferencias en la denominación, se encontró que la columna mencionada incluye escuetamente frases alusivas a los medios (simbólicos impresos o tecnológicos) a utilizar, los links de las páginas en internet y el cuaderno.

Por otro lado, la segunda y última diferencia en los formatos de planificación de las profesoras PRO1 y PRO2 se presenta en el último rubro que ambas consideran cierre. Aquí, mientras la profesora PRO1 titula explícitamente “cierre y evaluación”, la profesora PRO2 solo considera “cierre”. Una primera impresión nos invitaría a pensar que solo puede ser una cuestión de nombres más no del contenido de ese rubro. Sin embargo, el análisis de las sesiones planificadas nos brindó información relevante: la profesora PRO1 consigna en este rubro la misma información que el indicador, hecho que sucedió en las cuatro sesiones planificadas por ella. Así tenemos,

**CIERRE Y EVALUACIÓN***Identifica con acierto las funciones de los párrafos*

(PRO1-S1)

**INDICADOR***Identifica con acierto las funciones de los párrafos*

(PRO1-S1)

**CIERRE Y EVALUACIÓN***Organiza la información en función al tema que abordará*

(PRO1-S2)

**INDICADOR***Organiza la información en función al tema que abordará*

(PRO1-S2)

**CIERRE Y EVALUACIÓN***elabora un artículo de opinión que presenta una tesis clara, precisa y con argumentos sólidos*

(PRO1-S3-S4)

**INDICADOR***elabora un artículo de opinión que presenta una tesis clara, precisa y con argumentos sólidos*

(PRO1-S3-S4)

Por otro lado, la profesora PRO2 sí incluyó una actividad de cierre en sus sesiones planificadas.

*Organizan un mapa conceptual sobre el tema en base a las ideas seleccionadas.*

(PRO2-S1-S2)

*Entregan un esquema completo en el cual se detallarán las características del programa radial.*

(PRO2-S3-S4)

En este sentido nos preguntamos si el formato simplemente invita a las profesoras a considerar “una actividad adicional” con la cual se finalice la clase o se considera que para el momento de cierre se debe haber alcanzado el indicador deseado siendo está la razón de consignarlo en este momento.

Igualmente nos preguntamos, ¿se convirtió la planificación en una rutina semanal a ser presentada a coordinación dejando de lado su rol relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mediante el cual se estructuran y articulan las estrategias didácticas del profesor para incidir positivamente en la formación de los estudiantes? Como señalara Bixio (2004), la exigencia en cuanto a los modelos o criterios de planificación conllevan el riesgo de transformar este proceso y su producto -que debiera ser tomado como una valiosa herramienta de trabajo- en una sobre carga a su labor o un trámite a cumplir.

## 2.2. LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Así como el formato puede ser un factor interviniente dentro de la planificación de las estrategias didácticas, éstas se plasman en la práctica dentro de un contexto determinado el cual lo condiciona e influye frecuentemente de manera sustantiva.

A continuación señalamos los aspectos contextuales que consideramos relevantes para el posterior análisis de las estrategias didácticas:

**a) El espacio dentro de la clase.** Las profesoras PRO1 y PRO2 utilizaron las mismas estructuras físicas por lo que las estrategias didácticas fueron desarrolladas en las mismas condiciones. Cada aula contaba con un espacio físico de aproximadamente cincuenta metros cuadrados con la iluminación y ventilación apropiadas.

Asimismo, cada aula contaba con una pizarra acrílica de más de tres metros de largo, un promedio de diecisiete mesas de trabajo distribuidas en tres columnas estando las mesas diseñadas para trabajar en pares con los espacios suficientes para poder transitar entre columna y columna al igual que para desplazarse sea a la derecha como a la izquierda y al frente del aula.

Por último, mencionar que nos sorprendió el hecho de que las dos aulas estaban equipadas con dos cañones de proyección multimedia, hecho que fue aprovechado por la profesora PRO2 al momento de presentar su sesión de aprendizaje utilizando ambos cañones para proyectar páginas consecutivas del libro electrónico (e-libro) permitiendo así que sus estudiantes puedan registrar las notas escritas por ella en el e-libro.

De aquí concluimos que el espacio físico era lo suficientemente flexible como para implementar estrategias didácticas orientadas a la construcción de aprendizajes mediante el diálogo, el debate, la manipulación y experimentación sea en pares o pequeños grupos lo cual permite la elaboración personal del conocimiento y que van más allá de las presentaciones expositivas del profesor (Zabala, 1999).

**b) El clima del aula.** Referirnos al clima del aula implica no solo el aspecto físico de la misma sino que incorpora un factor emocional el cual Eggen y Kauchak (2012) señalan como el vínculo que el profesor debe crear para poder facilitar la participación de los estudiantes en ese proceso de indagación y construcción de manera tal que los estudiantes se impliquen en la clase de manera espontánea.

En la observación realizada notamos que la profesora PRO2 establece un vínculo afectivo más cercano con sus estudiantes que la profesora PRO1. En ese sentido citamos un diálogo que muestra el clima del aula generado por la profesora PRO2 a partir del modelado de ciertas estrategias el cual iba de la mano con el tipo de discurso que utilizaba:

*...conforme vamos leyendo vamos a ir subrayando las ideas más resaltantes y con eso vamos a organizando nuestro mapa conceptual antes de terminar la clase. Muy bien, empezamos. La profesora pregunta a la clase mirando el PPT en el computador.... ¿Qué debí subrayar? (después de la segunda lectura) ¿Bajo qué título podría ir? (va subrayando).*

(PRO2-S1- NC)

Al respecto, siguiendo a Eggen y Kauchak (2012) el rol que se espera del profesor además de modelar la situación escolar es la de generar un ambiente de bienvenida y pertenencia en el aula de tal manera que los estudiantes se sientan cómodos en ella. Además este clima favorecerá el nivel de motivación de los estudiantes como señala Alonso Tapia cuando afirma que el esfuerzo del estudiante depende, en buena medida, de su bienestar emocional el cual responde a cuán integrado y conectado se siente con su entorno, en este caso, el aula.

Los aspectos que han sido descritos previamente nos dan un marco de referencia para realizar el análisis de las estrategias didácticas considerando el contexto en que estas fueron aplicadas, a continuación desarrollamos el análisis de la información recogida a lo largo de la secuencia didáctica.



### 2.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FASE DE INICIO

El análisis de las estrategias en esta fase de la sesión didáctica se fundamenta en la revisión y triangulación de la información obtenida tanto en la matriz de análisis de contenido en el momento de la planificación como en la matriz desarrollada en base a las notas de campo durante la aplicación de las estrategias didácticas a lo largo de los diferentes momentos que componen esta fase.



#### 2.3.1. Momento de motivación

**a) Las actividades en la planificación.** La profesora PRO1 consideró actividades de motivación en el total de las sesiones planificadas, así tenemos:

*Observa un video acerca de la lectura como forma de conocer el mundo.* (PRO1-S3-S4)

Asimismo, la profesora PRO2 explicitó actividades para este momento como podemos observar a continuación:

*Observan el ppt (libro) sobre la narrativa de 1920 y 1950.* (PRO2-S1-S2)

Al respecto, Giné y Parcerisa (2003) señalan que las actividades de motivación están orientadas a despertar las expectativas en los estudiantes a fin de direccionar su aprendizaje, por lo que consideramos adecuado el planteamiento de las mismas por las profesoras PRO1 y PRO2.

**b) Las actividades en la práctica.** Sin embargo en la práctica se presentaron diversas situaciones; en primer lugar, respecto a la profesora PRO1, en las sesiones PRO1-S2-NC no se desarrollaron las actividades de motivación planificadas como observamos a continuación:

FASE DE INICIO			
MOTIVACIÓN	ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	PRESENTACIÓN DEL TEMA	EXPLICACIÓN DE OBJETIVOS

**En la planificación:**

Lee una reseña y comenta acerca de las características que presenta este texto.  
(PRO1-S2)

**En la práctica:**

PRO1 devuelve exámenes realizando algunos comentarios.  
Presenta un par de textos extraídos del anuario en un ppt  
PRO1: vamos a redactar dos tipos de trabajo. ¿Qué elementos presentan este tipo de textos?  
EST: descriptivo.  
PRO1: Muy bien, ¿qué significa eso?  
(PRO1-S2-NC)

No obstante la profesora PRO1 sí desarrolló las actividades de motivación planificadas en las sesiones PRO1-S1, PRO1-S3 y PRO1-S4.

**En la planificación:**

Observa un video acerca de la lectura como forma de conocer el mundo. (PRO1-S3-S4)

**En la práctica:**

PRO1 presenta un video relacionado al placer de leer, los alumnos lo observan atentamente.  
(PRO1-S3-NC)

De la misma forma la profesora PRO2 ejecutó las actividades de motivación planificadas en las sesiones PRO2-S1-S2 y PRO2-S3-S4 como podemos observar:

**En la planificación:**

Escuchan un programa radial... (PRO2-S3-S4)

**En la práctica:**

La profesora proyecta un video con un programa radial construido por niños de educación primaria. Los alumnos observan atentos.  
(PRO2-S3-NC)

Sin embargo el efecto de las actividades desarrolladas por las profesoras PRO1 y PRO2 no fue el mismo. Como vemos a continuación, en el caso de la profesora



PRO1, la actividad planteada como motivación no despertó el interés esperado en los estudiantes, entre tanto la actividad planteada por la profesora PRO2 logró su finalidad insertando a los estudiantes en la dinámica de la sesión de aprendizaje.

<p><i>PRO1 presenta un video relacionado al placer de leer, los alumnos lo observan atentamente. Concluido el video, proyecta una ficha en Word titulada: "El artículo de opinión" e inicia un diálogo con los estudiantes:</i></p> <p><i>PRO1: "¿Cuál es la importancia que tiene la lectura? (mientras acomoda el documento) ¿Por qué es importante leer? ¿Por qué creen ustedes que es importante leer?"</i></p> <p><i>... Los alumnos están totalmente fuera de la clase, se les percibe distraídos, no hacen desorden; sin embargo no responden y en la mayoría de los casos tampoco miran a la profesora".</i></p> <p style="text-align: right;">(PRO1-S3-NC)</p>	<p><i>Analizan una imagen (PPT).</i></p> <p><i>PRO2: empezamos entonces, narrativa entre 1920 y 1950, ¿qué observan?</i></p> <p><i>E: Una pareja</i></p> <p><i>PRO2: Una pareja, muy bien. ¿Cómo es la pareja?</i></p> <p><i>E: Indígena</i></p> <p><i>PRO2: Seguimos, ¿qué es lo que puedo retomar o qué temática creen ustedes que van a retomar las nuevas obras?</i></p> <p><i>Los alumnos describen los elementos que componen la imagen tratando de contextualizar la pareja que se observa. A través de preguntas, PRO2, genera una lluvia de ideas alrededor de la imagen para introducir las características del Indigenismo.</i></p> <p style="text-align: right;">(PRO2-S1-NC)</p>
---	---

Al respecto Alonso Tapia (2012) resalta la importancia de la función motivadora del docente a través de su intervención didáctica debiendo seleccionar actividades adecuadas para este fin.

**c) Los recursos en la planificación.** La profesora PRO1 consideró recursos de tipo simbólicos impresos y simbólicos tecnológicos, tanto de soporte como interactivos. Así podemos comprobarlo a continuación:

- Lee una reseña...* (PRO1-S2)
- Observar un video acerca de la lectura...* (PRO1-S3-S4)

De manera similar, la profesora PRO2 consignó recursos de tipo simbólicos tecnológicos tanto icónicos como auditivos como observamos:

- Observan el ppt (libro) sobre la narrativa...* (PRO2-S1-S2)
- Escucha un programa radial...* (PRO2-S3-S4)



En este caso los últimos por acercar la realidad tanto a través de la imagen y del sonido, generan experiencias más reales acercando la realidad de una manera más atractiva, de esta forma cumplen su función motivadora (Abengoechea y Romero en Bernardo, 2011b).

**d) Los recursos en la práctica.** Con la finalidad de despertar el interés de sus estudiantes, la profesora PRO1 utilizó los recursos previstos en la planificación, es decir recursos de tipo simbólicos impresos (libro del estudiante) y simbólicos tecnológicos (presentación *power point* y video), lo que observamos a continuación:

*La profesora indica en voz alta: “saquen su libro”... Quiero que observen el texto que aparece al lado de la imagen...*

(PRO1-S1-NC)

*La profesora presenta un video relacionado al placer de leer...*

(PRO1-S3-NC)

Por otro lado, la profesora PRO2 utilizó recursos de tipo simbólicos tecnológicos icónicos y auditivos, así tenemos:

*La profesora reproduce un programa radial preparado por niños de educación primaria.*

(PRO2-S3-NC)

*La profesora presenta una imagen en ppt y guía la observación de los alumnos...*

(PRO2-S2-NC)

Cabe resaltar que si bien ambas profesoras utilizaron recursos simbólicos y este uso debería significar el aseguramiento de una adecuada motivación Avengoechea y Romero en Bernardo (2011b), la respuesta de los estudiantes mostró dos situaciones opuestas, así lo muestra:

*La profesora presenta un video relacionado al placer de leer...*

*Concluido el video, ella proyecta una ficha de Word titulada el artículo de opinión e inicia el diálogo con los estudiantes:*

*PRO1: ¿Cuál es la importancia que tiene la lectura? ¿Por qué es importante leer?*



*Un alumno responde (ininteligible)...*

*... Los estudiantes están totalmente fuera de la clase, se les percibe distraídos, no hacen desorden; sin embargo no responden...*

(PRO1-S3-NC)

*[Los estudiantes] analizan una imagen ppt.*

*PRO2: empezamos entonces, narrativa entre 1920 y 1950. ¿Qué observan?*

*Los alumnos describen los elementos que componen la imagen tratando de contextualizar la pareja que se observa en ella.*

(PRO2-S1-NC)

Desde nuestra perspectiva consideramos que la calidad del diálogo que se genera entre la profesora y los estudiantes influye drásticamente en la eficacia del uso de los recursos didácticos; es decir, su eficacia no está determinada por el recurso en sí, sino por las interacciones que se generan entre el docente y los estudiantes alrededor de este.

**e) Las interacciones en la planificación.** En primer lugar, las actividades propuestas por la profesora PRO1 dejan ver que los estudiantes trabajarán de manera individual, no se hace mención a la intervención docente más allá de plantear la actividad por lo que deducimos una interacción de tipo profesor – gran grupo. No se observa el planteamiento de interacciones estudiante – estudiante. Así se puede confirmar en el siguiente extracto:

*Lee el texto inicial que aparece en su libro...*

(PRO1-S1)

*Observa un video acerca de la lectura como forma de conocer el mundo.*

(PRO1-S3-S4)

Por el contrario, la profesora PRO2 plantea actividades que promueven la interacción entre pares, esto se puede observar en las sesiones PRO2-S1-S2 y PRO2-S3-S4, como vemos a continuación:

*Comentan sobre los aspectos más resaltantes de dicha información.*

(PRO2-S1-S2)



...mediante una lluvia de ideas determinan la secuencia que presenta [el programa radial]  
(PRO2-S3-S4)

**f) Las interacciones en la práctica.** Respecto a este momento, las interacciones generadas en el aula difirieron de docente a docente, es así que la profesora PRO1 dio inicio a la actividad de motivación sin ningún comentario previo ni la generación de un espacio que contextualice la actividad. Una vez concluida la misma, dio paso a otra actividad relacionada a otro momento de la secuencia didáctica sin generar interacciones que enriquezcan la actividad de motivación, así tenemos:

*La profesora presenta un video relacionado al placer de leer, los alumnos lo observan atentamente (actividad de motivación).*

*Concluido el video, ella proyecta una ficha en Word titulada: “El artículo de opinión” e inicia un diálogo con los estudiantes... (actividad de activación de conocimientos previos).*

(PRO1-S3-NC)

En todas las sesiones observadas de la profesora PRO1, se constató que durante la actividad de motivación las interacciones generadas por la profesora fueron de tipo profesor – gran grupo (P-GG) básicamente para dar las instrucciones respecto a la actividad por lo que no contribuyeron a que la actividad despertara el interés de los estudiantes. Por ello podemos afirmar que la actividad propuesta (observar un video, leer un libro, leer una reseña), así como los recursos utilizados no garantizan por sí solos que se logre una adecuada motivación.

Por otro lado, la profesora PRO2 desarrolló las actividades previstas en la planificación, estas estuvieron marcadas por una interacción profesor– gran grupo en todos los casos; cabe señalar que el diálogo construido alrededor de la actividad logró despertar el interés de los estudiantes por el tema a tratar, esto podemos corroborarlo en el siguiente extracto:

FASE DE INICIO			
MOTIVACIÓN	ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	PRESENTACIÓN DEL TEMA	EXPLICACIÓN DE OBJETIVOS

*PRO2: El día de hoy vamos a ver lo que se inició la clase anterior cuando habíamos visto y leído un fragmento de José Carlos Mariátegui y su aporte sobre el Indigenismo, ¿verdad? ¿Qué es lo que decía Mariátegui sobre el Indigenismo? ¿Se acuerdan?...*

*Vamos a ver el día de hoy la narrativa entre 1920 y 1950. ¿Correcto?*

*(La profesora presenta una imagen en PPT)*

*PRO2: Empezamos entonces, narrativa entre 1920 y 1950, ¿qué observan?*

*EST: Una pareja.*

*PRO2: Una pareja, muy bien. ¿Cómo es la pareja?*

*EST: Indígena.*

*PRO2: Seguimos, ¿qué es lo que puedo retomar o qué temática creen ustedes que van a retomar las nuevas obras?*

*Los alumnos describen los elementos que componen la imagen tratando de contextualizar la pareja que se observa.*

*A través de preguntas genera una lluvia de ideas alrededor de la imagen para introducir las características del Indigenismo.*

*PRO2: vamos a ver que el Indigenismo de ese entonces va a buscar retratar el contexto general no solamente una visión parcializada.*

(PRO2-S1-NC)

A partir del análisis de los elementos de las estrategias didácticas en el momento de la motivación cabe señalar que durante las sesiones se observó de manera recurrente dos situaciones distintas respecto al nivel de motivación de los estudiantes frente a las actividades que plantearon las profesoras. Situación que notamos afectó de manera significativa la propuesta de actividades, las interacciones que se regularon en función a la situación e incluso condicionó el uso de los recursos que las profesoras hicieron.

Por un lado los grupos a cargo de la profesora PRO1 por lo general evidenciaron actitudes de poco interés, esto a su vez generaba un bajo nivel de participación lo que podemos comprobar a través de las siguientes interacciones:

*PRO1: (con énfasis, como llamando la atención) En el cuaderno he dicho, ¿por qué no me pueden decir: sí miss, lo vamos a hacer con entusiasmo?*

*Los jóvenes participan con cierto desorden, muchos hablan a la vez.*

*EST: Es que estamos cansados.*

(PRO1-S1-NC)

*Los alumnos trabajan individualmente, varios conversan en voz baja entre sí, se les percibe muy poco concentrados.*

(PRO1-S1-NC)



*PRO1: (La profesora se apoya en la mesa de adelante con sus dos manos y se queda esperando alguna respuesta, mira a los alumnos mostrando poca expectativa por sus respuestas) ¿A ver chicos, qué tesis han pensado ustedes para el artículo de opinión?*  
(PRO1-S2-NC)

*“Los alumnos muestran actitudes de cansancio o aburrimiento (se estiran, bostezan, tienen apoyada la cabeza sobre un brazo, una rasga papel con las manos, otros conversan con el compañero de sitio). Mientras tanto la profesora conversa con dos alumnos de adelante”.*

(PRO1-S3-NC)

Por otro lado, los grupos a cargo de la profesora PRO2 se mostraron implicados en las actividades y con un nivel más alto de motivación, así lo demuestran los diálogos a continuación que denotan el alto nivel de participación de los estudiantes:

*“Un estudiante pregunta, la profesora explica...  
El ambiente en general es de trabajo, se escuchan conversaciones casi imperceptibles y muy ocasionales, los estudiantes están trabajando sus mapas”.*

(PRO2-S1-NC)

*La primera señorita comienza la lectura en voz alta mientras todos la siguen silenciosamente.*

- *“Muy bien, estos elementos, ¿bajo qué rubro lo podría colocar?”*
- *“contexto”*
- *Muy bien, entonces una de las ideas sería “contexto sociopolítico, socio cultural” (escribe en la pizarra el primer concepto), entonces vamos a empezar a subrayar. ¿Qué subrayo yo ahí?*

*Una alumna sugiere una idea, la profesora va subrayando los conceptos según son propuestos por los alumnos. Cuando se terminan las propuestas, la profesora pregunta como guiando a los jóvenes a encontrar las ideas clave, cuando ellos responden ella subraya la respuesta.*

(PRO2-S2-NC)

*“Se acerca a las señoritas de adelante con quienes sostiene una conversación amical donde no se distingue tensiones, la profesora muestra una actitud relajada, horizontal...”*

*En general se percibe un ambiente de respeto, de escucha, los alumnos están enfocados en la actividad y a la vez es un ambiente distendido”.*

(PRO2-S3-NC)

Al observar este contraste debemos resaltar la influencia que tiene la motivación en el desarrollo de las estrategias didácticas que el docente propone, tanto desde la disposición que se requiere para aprender, esto es la motivación referida a los estudiantes, como a la urgencia de contar con esa predisposición favorable en el



docente. En efecto, la puesta en práctica de las estrategias didácticas de las profesoras develó en cada una de ellas una actitud más o menos uniforme respecto a la clase: mientras la profesora PRO1 evidenciaba poca vinculación con los estudiantes y con la clase en sí misma, la profesora PRO2 mostraba de forma muy clara una motivación personal la cual se hacía evidente desde su ingreso al aula y se mantenía durante toda la sesión.

Creemos necesario señalar que el nivel de motivación percibido en las profesoras condiciona el clima de aula en sus respectivas clases. Al respecto coincidimos con Mallart (2008) quien afirma, “el entusiasmo del profesor constituye uno de los incentivos más eficaces. El profesor optimista refuerza positivamente el trabajo de clase, con alegría y humor. Las expectativas del profesorado condicionan los resultados...” (p. 185). Esto, evidentemente, impacta en el bienestar emocional del estudiante el cual Alonso Tapia (2012) señala como uno de los factores que repercuten en el interés y esfuerzo por aprender por parte del estudiante.



### 2.3.2. Momento de activación de conocimientos previos

a) **Las actividades en la planificación.** Desde la planificación se observa que tanto la profesora PRO1 como la profesora PRO2 no consideraron actividades de activación de conocimientos previos en todas sus sesiones. En relación a la profesora PRO1 las sesiones PRO1-S1 y PRO1-S2 sí consignaron estas actividades, de igual manera la profesora PRO2 consignó actividades solo en la sesión PRO2-S3-S4.



... responde a la pregunta: ¿Qué es el segundo párrafo del primero? (PRO1-S1)

...mediante una lluvia de ideas determina la secuencia que presenta [el programa radial] (PRO2-S3-S4)

En relación a ello debemos comentar que la construcción del conocimiento requiere la movilización de saberes previos que serán base para la construcción de los nuevos aprendizajes siendo indispensable la presencia de este tipo de actividades en todas las sesiones de aprendizaje (Ausubel en Giné y Parcerisa, 2003).

**b) Las actividades en la práctica.** En la práctica observamos que sí se desarrollaron actividades con esta finalidad en la totalidad de las sesiones aunque advertimos dos situaciones distintas las cuales se observan a continuación:

<b>LOGRO ESPERADO:</b> <i>Elabora un artículo de opinión interesándose por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación.</i>	<b>LOGRO ESPERADO:</b> <i>Identifica las características propias de la narrativa de 1920 – 1950 valorando el uso creativo del lenguaje.</i>
<p>PRO1: ¿Cuál es la importancia que tiene la lectura? (mientras acomoda el documento) ¿Por qué es importante leer? ¿Por qué creen ustedes que es importante leer? E1: (respuesta ininteligible).</p> <p>PRO1: Ya muy bien, toda la información se va a obtener a través de la lectura, también podemos conocer e informarnos a través de la lectura. ¿Qué más? ¿Cuál es la importancia de la lectura? E2: desarrolla tu mente.</p> <p>PRO1: ¿Por qué a través de la lectura ayuda a desarrollar tu...? Porque... te da una visión mucho más amplia de... E3: Ampliar mi vocabulario. PRO1: Ampliar el vocabulario, muy bien, qué más. Por acá Sebastián. (PRO1-S3-NC)</p>	<p>PRO2: El día de hoy vamos a ver lo que se inició la clase anterior cuando habíamos visto y leído un fragmento de José Carlos Mariátegui y su aporte sobre el Indigenismo, ¿verdad? ¿Qué es lo que decía Mariátegui sobre el Indigenismo? ¿se acuerdan? ¿más o menos? E1: (respuesta ininteligible).</p> <p>PRO2: Muy bien, qué más a ver... E2: el indigenismo estaba narrado por criollos...</p> <p>PRO2: Muy bien, o sea el Indigenismo estaba siendo narrado por criollos... Dime qué más. E3: enfrentaba la discriminación</p> <p>PRO2: enfrentaba la discriminación, muy bien, correcto, qué más. E4: Trataba de revalorar al indio. PRO2: Trataba de revalorar al indio. E5: ... de lo autóctono PRO2: De lo autóctono, muy bien y él hacía la discriminación entre el indígena y el indigenismo y hablaba sobre aquella persona europeizada. ¿Qué se entendía por europeizada? Gonzales a ver... E6: todavía no sé.</p>

	<p><i>E7: Que se guiaba por la cultura europea</i>  <i>PRO2: Ya, muy bien, qué más.</i></p> <p><i>E8: Que se veía como un hijo bastardeado...</i>  <i>PRO2: Que se veía como un hijo bastardeado de Europa</i>  <i>E9: Que eran alienados.</i>  <i>PRO2: Muy bien, que eran alienados. Lo que hace Mariátegui al hacer su ensayo sobre este indigenismo es dibujarnos una sociedad que estaba fragmentada</i></p> <p style="text-align: right;">(PRO2-S1-NC)</p>
--	--

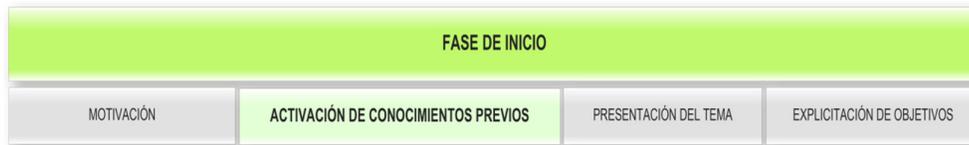
Como podemos notar mientras que la profesora PRO1 dirige el diálogo hacia la importancia de la lectura (alejando a los estudiantes del logro esperado), la profesora PRO2 provoca que los conocimientos previos de los estudiantes con respecto al logro esperado, afloren a través del uso de la técnica del interrogatorio. Debemos destacar aquí, la experticia de la profesora PRO2 en el uso de dicha técnica además de lograr involucrar a la mayoría de los estudiantes en el diálogo que construye.

**c) Los recursos en la planificación.** La profesora PRO1 consignó las actividades correspondientes a este momento apoyándose en el uso de los recursos simbólicos impresos (libro) y simbólico tecnológico de soporte (texto en diapositiva) utilizados en las sesiones PRO1-S1 y PRO1-S2 respectivamente. En tanto que la profesora PRO2, en la sesión PRO2-S3-S4, apoya la actividad en el recurso simbólico tecnológico auditivo (audio).

**d) Los recursos en la práctica.** Los recursos utilizados por la profesora PRO1 correspondieron a los planificados en las sesiones de aprendizaje, notándose el uso de recursos simbólicos impresos (libro) y simbólicos tecnológico de soporte (texto en diapositiva) en las sesiones PRO1-S1-NC y PRO1-S2-NC respectivamente; además se observó el uso del recurso simbólico tecnológico audiovisual (video) en la sesiones PRO1-S3-NC y PRO1-S4-NC aunque este no fue considerado en la planificación. Así tenemos:

*La profesora presenta un video relacionado al placer de leer, mientras tanto ella va anotando en la pizarra la palabra. "tesis"...*

*Al concluir el video, la profesora enciende la luz y proyecta el formato de la ficha en Word titulada: "El artículo de opinión".*



*PRO1: A ver chicos, ¿por qué es importante esta actividad de leer?*

*EST: para emocionarnos*

*PRO1: Señoritas a ver, shhhh... ¿por qué es importante leer? ¿qué nos puede brindar la lectura?*

*EST: el vocabulario*

*PRO1: ¿En qué sentido?*

*EST: estimula nuestra creatividad.*

*PRO1: ¿Por qué dice que la lectura nos abre los ojos, ¿a qué se referirá?*

*EST: se desarrolla nuestra actividad mental.*

(PRO1-S4-NC)

La profesora PRO2 apoya el desarrollo de la actividad en el uso de un recurso simbólico tecnológico interactivo (*esquema en power point*) en las sesiones PRO2-S1-NC y PRO2-S2-NC. En las sesiones PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC la profesora utilizó un recurso simbólico tecnológico auditivo (audio) como soporte de la actividad. Ello podemos comprobarlo en el siguiente apartado:

*[La profesora] presenta un PPT con el contexto histórico.*

*PRO2: ¿Cómo serán las obras literarias de esa época si están influenciadas por todo esto?*

*EST: De contexto político.*

*PRO2: De contexto político, muy bien.*

*EST: Crítico.*

*PRO2: Crítico, ¿por qué será crítico?*

*EST: Por todos los cambios.*

*PRO2: ¿Qué significa oncenio?*

*EST: Once años*

(PRO2-S1-NC)

Al respecto consideramos que la activación de los conocimientos previos se potencializa cuando su desarrollo involucra el uso de recursos.

**e) Las interacciones en la planificación.** Las sesiones que sí consideraron actividades de activación de conocimientos previos (PRO1-S1, PRO1-S2 y PRO2-S3-S4) no consignaron algún tipo de interacción de manera explícita como vemos a continuación:



... mediante una lluvia de ideas determina la secuencia que presenta [el programa radial] así como el lenguaje que se emplea.

(PRO2-S3-S4)

Sin embargo, a partir del enunciado puede deducirse que las interacciones implícitas son de tipo profesor-gran grupo (P-GG) tanto para la profesora PRO1 como PRO2.

**f) Las interacciones en la práctica.** El análisis de las sesiones donde se trabajaron actividades para este momento nos permite concluir que las interacciones generadas fueron del tipo profesor-gran grupo (P-GG), esto coincidió con lo inferido en el análisis de las interacciones en la planificación. Así se evidencia a continuación:

*[La profesora] puntúa el sentido del Indigenismo, pasa a presentar un ppt y explica en función a este las características del contexto histórico y sociocultural de la época.*

*PRO2: En consecuencia, ¿qué tipo de obras y qué tipo de personajes tendremos? ¿De qué van a hablar? ¿Cómo serán los personajes?*

*Los alumnos participan.*

*PRO2: ¿Dónde se realizarán las obras?*

(PRO2-S2-NC)



### 2.3.3. Momento de presentación del tema y explicitación de objetivos

**a) Las actividades en la planificación.** Con respecto a estos dos momentos, se constató la ausencia de actividades, y por consiguiente de estrategias didácticas, que apunten a estos dos fines, ello resulta ser un factor desconcertante para la acción del estudiante en el aula, puesto que no contará con un referente para analizar y evaluar su propio progreso.



En esa línea Alonso Tapia (2012) afirma que los estudiantes deben tener claro qué es lo que se espera que aprendan a través de una actividad, su desconocimiento generará en él un mínimo esfuerzo solo para cumplir la actividad propuesta por el profesor.

Por otro lado el autor también sostiene que el esfuerzo que realiza el estudiante depende en buena medida de la relación que existe entre las metas que considera importantes -que determinarán su nivel de satisfacción- y la tarea que debe realizar. Cabe señalar desde esta afirmación que el desconocimiento de los objetivos que persigue la sesión priva a los estudiantes de esta búsqueda innata y por lo tanto de la posibilidad de regular su actuación por no contar con ese referente.

**b) Las actividades en la práctica.** El análisis de las sesiones observadas nos permitió identificar, tanto en las sesiones de la profesora PRO1 como de la profesora PRO2, algunas actividades planteadas con estos fines.

En primer lugar, en relación a la **presentación del tema**, la profesora PRO1 desarrolló una actividad en una sola sesión (PRO1-S1-NC) y señala el tema de la siguiente manera:

*PRO1: “A ver alumnos, hoy día vamos a ver qué función cumplen los párrafos” (Repite varias veces la orden hasta que todos los estudiantes tengan el libro abierto en la página indicada).*  
(PRO1-S1-NC)

A diferencia de la profesora PRO2 quien presentó el tema en las cuatro sesiones desarrolladas, describiendo además en qué consiste y qué actividades involucra tal como se describe a continuación:

*PRO2: “Vamos a ver el día de hoy la narrativa entre 1920 y 1950. ¿Correcto? Analizamos las diapositivas, comentamos y luego procedemos a la lectura del texto”.*  
(PRO2-S1-NC)



*“La profesora explica que van a revisar cómo se va a manifestar el Indigenismo y el Criollismo”.*  
(PRO2-S2-NC)

En segundo lugar, en relación a la **explicitación de los objetivos** advertimos que ambas profesoras los enuncian de manera explícita; sin embargo no llegan a plantearlos de manera tal que los estudiantes se apropien de ellos. Así lo observamos en la siguiente interacción:

*“La profesora indica que los estudiantes van a juntarse en parejas.  
PRO1: cada uno va a escribir el retrato de su compañero(a)”.*  
(PRO1-S2-NC)

*“PRO2: El día de hoy es para iniciar el trabajo del programa radial...  
...El día de hoy vamos a tratar de delimitar la fecha, el año, el nombre del programa, cómo es que se va a estructurar, qué es un programa radial, cuáles son los tipos y; partiendo de eso ustedes ya van a escoger su línea de trabajo”.*  
(PRO2-S3-NC)

Como observamos, los objetivos se enuncian a manera de actividades que se van a realizar dentro del aula, sin referirse a estos como finalidades de aprendizaje; en ese sentido Giné y Parcerisa (2003) afirman que el propósito de enunciar el objetivo es mostrar un referente que le sirva al estudiante para analizar y evaluar su propio progreso. Esta finalidad no se evidencia en las sesiones observadas. Al respecto consideramos que los docentes deben incluir en sus estrategias didácticas actividades mediante las cuales los estudiantes conozcan, comprendan y se apropien de los objetivos de la sesión promoviendo de esta manera un aprendizaje autónomo.

**c) Las interacciones en la planificación.** Dado que las profesoras PRO1 y PRO2 no planificaron actividades de presentación del tema ni explicitación de objetivos, resulta evidente la ausencia de interacciones en estos dos momentos.



**d) Las interacciones en la práctica.** En la práctica, las interacciones estuvieron marcadas por el tipo profesor–gran grupo, siendo el diálogo entre ellos el medio a través del cual se vislumbra la calidad de estas relaciones. Así lo muestran las sesiones PRO1-S1-NC, PRO2-S1-NC, PRO2-S2-NC, PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC en el momento de presentación del tema; además de PRO1-S2-NC, PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC en el momento de explicitación de objetivos. Esto se observa a continuación:

*PRO1: A ver alumnos, hoy día vamos a ver qué función cumplen los párrafos.*

(PRO1-S1-NC)

*PRO2: Vamos a ver el programa radial, el magazine histórico, Específicamente eso vamos a ver hoy día.*

(PRO2-S3-NC)

Reiteramos la influencia que tienen estas interacciones en el impacto de las estrategias didácticas especialmente en el inicio de la secuencia, fase en la cual el docente debe generar expectativas que guíen y mantengan la atención de sus estudiantes a lo largo de la sesión de aprendizaje.

**e) Los recursos en la planificación.** Dado que las profesoras PRO1 y PRO2 no planificaron actividades de presentación del tema ni explicitación de objetivos, resulta evidente la ausencia de recursos planificados en estos dos momentos.

**f) Los recursos en la práctica.** En el momento de la presentación del tema, las profesoras PRO1 y PRO2 apelaron solo al uso del diálogo sin mediar recurso alguno, lo que se observa en las sesiones PRO1-S1-NC, PRO2-S1-NC, PRO2-S2-NC, PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC. La misma situación se observó en el momento de explicitación de objetivos como consta en las sesiones PRO1-S2-NC, PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC.

Al respecto se recomienda escribir el objetivo en la pizarra para que el estudiante lo tenga a la vista y pueda utilizarlo como referente para su autoevaluación tanto durante como al final de la sesión de aprendizaje.

#### **2.3.4. El tiempo en la fase inicial**

**a) El tiempo en la planificación.** Por último con respecto a esta fase y como se mencionó al inicio del análisis, el elemento tiempo no fue previsto de manera específica por ninguna de las profesoras en la planificación de sus respectivas sesiones de aprendizaje.

Al respecto, Owen-Jackson (2000) resalta la importancia de incluir el elemento tiempo dentro de la sesión de aprendizaje; sin este, no se puede tener idea de la duración de las actividades planificadas lo que podría conllevar a truncar (no concluir) la sesión por falta de tiempo lo cual incidiría en la labor del profesor y obviamente en el aprendizaje de los estudiantes. La planificación del tiempo, por lo tanto, nos permitirá tener un indicador desde cual podremos monitorear tanto la estructura de la sesión como el desarrollo de la misma.

**b) El tiempo en la práctica.** En la práctica, observamos que la profesora PRO1 empleó para la fase de inicio un promedio de cinco minutos (5'), así lo demuestran las sesiones de aprendizaje PRO1-S1-NC, PRO1-S3-NC y PRO1-S4-NC a diferencia de la sesión PRO1-S2-NC en la cual hizo uso de dieciséis minutos. A continuación ilustramos lo acontecido en la última sesión:

- 8:00**
- *La profesora devuelve exámenes.*
- 8:08**
- *La profesora comenta sobre el examen devuelto.*
- 8:10**
- *Presenta un par de textos extraídos del anuario en un PPT*
- *La profesora señala: “vamos a redactar dos tipos de trabajo.*
- *¿Qué elementos presentan este tipo de textos? Pregunta la profesora.*
- *“descriptivo” responde un estudiante.*
- *La profesora dice muy bien, ¿qué significa eso?*
- *Un estudiante señala características a lo cual ella repregunta, que tipo de características... algunos estudiantes sugieren: físicas, psicológicas, de personalidad, emocionales, etc.*
- 8:15**
- *La profesora añade que ese tipo de textos se llama retratos. Indica que cada estudiante*

- *escribirá un retrato de su compañero. Se juntan por parejas*
- *La profesora señala el objetivo de la actividad.*
- *La profesora indica que los estudiantes van a juntarse en parejas. "cada uno va a escribir el retrato de sus compañero(a).*
- *EST: puede ser que varios [estudiantes] hagan de una sola?*
- *PRO1: no, vamos a hacerlo en parejas, pero si tú tienes la voluntad de escribir el retrato de otra persona no habría ningún problema, o vamos a hacer lo siguiente...vamos a intercambiar...ahora miren que características presentan...tanto físicas como psicológicas. En algunos casos adornados con ciertas metáforas, dependiendo del estilo de cada escritor.*  
(PRO1-S2-NC)

Este extracto nos permite observar que se emplearon los primeros diez minutos de la clase en la devolución de exámenes. Nos preguntamos si la profesora había previsto en algún momento el empleo de estos diez minutos para la entrega de evaluaciones y la resolución de preguntas o dudas por parte de los estudiantes ante la nota obtenida o fue un hecho que se dio de manera imprevista.

Cabe resaltar la regularidad en el tiempo empleado para esta fase en el caso de la profesora PRO1, consideramos que su brevedad se explica en el hecho que algunos momentos no fueron atendidos adecuadamente, tal como se señaló en el análisis de la fase. Respecto a la sesión PRO1-S2-NC, si bien la fase inicial se realizó sin problemas de tiempo, se comprobará más adelante cómo la inadecuada regulación del mismo puede perjudicar el desarrollo de las actividades, sobre todo en la fase de sistematización.

Por otro lado, la profesora PRO2 empleó ocho, diez, diecinueve y veinte minutos para esta fase según se registra en las sesiones P2-S1-NC, P2-S2-NC, P2-S3-NC Y P2-S4-NC respectivamente. La notoria diferencia en el tiempo empleado obedece a la atención que la profesora prestó a diversos aspectos tales como comentarios sobre eventos escolares recientemente ocurridos, reacciones de algunos estudiantes frente a algún comentario hecho por la profesora, entre otros. Así tenemos un extracto de la sesión PRO2-S4-NC:

*La profesora PRO2 inicia la clase tomando asistencia (los llama por apellido), los alumnos deben tener sus materiales sobre la mesa. Al concluir dice:*

*PRO2: Yo tengo unos cuadernos (sale del salón).*

*Los alumnos esperan en orden. La profesora vuelve después de minuto y medio.*

*PRO2: A ver señores, antes de empezar la sesión que nos corresponde el día de hoy ya ha recibido cada uno de ustedes su texto argumentativo, se está colocando las falencias que se han observado al interior del mismo. Ahora, por favor, aquellos que han salido seleccionados para el boletín son ocho artículos, el día de mañana lo vuelven a traer impreso.*

*EST: y ¿cómo sé si he sido seleccionado?*

*PRO2: Son los que tiene más de quince creo. Sería a partir de quince. Ya, son los que están seleccionados. Ahora las recomendaciones que mañana se traiga si lo traen bien porque el espacio endosado que tenemos para dejarlo listo porque con el viaje que se va a hacer a Chanchamayo.*

*EST: nuestro viaje.*

*PRO2: Claro, si lo traen aunque sea un grupito, que quede listo... El lunes lo arreglamos, sí, sí, mejor así. Siguiente... bien señores, gracias... felicitar de manera pública... a ver usted jovencito... a sus dos compañeras que el día de ayer y el día de hoy han representado al aula.*

*Los alumnos aplauden, la profesora trata de explicar; pero los alumnos están dispersos. Ella dice:*

*PRO2: A ver señores... es un mérito muy grande pararse frente a un auditorio mucho más exquisito que son los miembros del jurado y a su vez ustedes mismos. Ustedes son más críticos en cuanto a lo que requieren con sus gustos y demandas en un tipo de arte como es la declamación y la narración... es muy difícil ubicarse ahí y no tener pánico escénico y no te suden las manos y que te den hasta nervios antes que... y que quieras vomitar antes de hablar frente a los demás...*

*La profesora continúa sustentando.....una alumna pregunta...*

*EST: ¿quién ganó en la declamación?*

*PRO2: Pietro Chiri.*

*Continúa haciendo comentarios al respecto. Empieza a entregar cuadernos. Llama:*

*PRO2: Yolanda, Rodrigo...*

*Entrega trabajos calificados.*

**8'00''**

*Prende el proyector y dice:*

*PRO2: El día de hoy, a ver jovencitos, vamos a ir ya haciendo, la primera parte del proyecto que se va a presentar este bimestre... y que se va a presentar el 5 de diciembre como trabajo final. Ahora, por favor allá en esa mesa... ¿ya? guardamos eso, gracias.*

*El día de hoy comenzamos a esbozar, yo sé que ya algunos tienen iniciativa sobre la fecha para presentar su programa radial, este programa radial no es un proyecto que se esté llevando a cabo solo en este colegio. La experiencia que vamos a ver aquí ...*

*...Es un trabajo en conjunto, pero ojo... a ver atrás... escuchamos... todos los que van a trabajar en el grupo, todos vamos a hablar, no es que soy director y... todos deben hablar.*

*Si no, no van a tener nota de grabación, expresión oral.*

**10'50''**

*La profesora proyecta el video del programa radial, los alumnos lo observan atentos (en general), no se percibe ningún ruido. Algunos alumnos están ocupados en otra actividad (una señorita está escribiendo, parecer ser otra tarea). Al notar que un alumno está distraído al final, la profesora se acerca y observa el video desde ahí.*

**18'**

*El video concluye, la profesora se dirige a su mesa y dice:*

*Este es un trabajo que requiere el dominio de varias áreas, el apoyo indudablemente de todos los profesores involucrados...*

(PRO2-S4-NC)

De igual manera describimos una interrupción eventual en la sesión PRO2-S1-NC, que se presentó a razón de un desperfecto del proyector multimedia, el cual ocasionó la pérdida de la secuencia que la profesora intentaba lograr para captar la atención de sus estudiantes, lo que la obligó a reiniciar la secuencia desde el punto en el cual suspendió su explicación.

**9:46 am**

*La profesora comienza la clase señalando que ya han leído a Mariátegui, pregunta: ¿recuerdan algo?*

*Dialogan, retoman el tema del Indigenismo.*

*PRO2: El día de hoy vamos a ver lo que se inició la clase anterior cuando habíamos visto y leído un fragmento de José Carlos Mariátegui y su aporte sobre el Indigenismo, ¿verdad? ¿qué es lo que decía Mariátegui sobre el Indigenismo? ¿se acuerdan? ¿más o menos?*

*EST: ...*

*PRO2: Muy bien, qué más a ver...*

*EST2: el Indigenismo estaba narrado por criollos...*

*PRO2: Muy bien, o sea el Indigenismo estaba siendo narrado por criollos por esa razón se había desvirtuado tanto. Dime qué más.*

*EST3: enfrentaba la discriminación*

*PRO2: enfrentaba la discriminación, muy bien, correcto, qué más.*

*EST4: Trataba de revalorar al indio.*

*PRO2: Trataba de revalorar al indio.*

*EST5: ... de lo autóctono*

*PRO2: De lo autóctono, muy bien y él hacía la discriminación entre el indígena y el indigenismo y hablaba sobre aquella persona europeizada. ¿Qué se entendía por europeizada? Gonzales a ver...*

*EST5: Gonzales: todavía no sé.*

*EST6: Que se guiaba por la cultura europea*

*PRO2: Ya, muy bien, qué más.*

*EST7: Que se veía como un hijo bastardeado...*

*PRO2: Que se veía como un hijo bastardeado de Europa.*

*EST8: Que eran alienados.*

*PRO2: Muy bien, que eran alienados. Lo que hace Mariátegui al hacer su ensayo sobre este indigenismo es dibujarnos una sociedad que estaba fragmentada. Hasta el momento había visto personajes literarios indígenas que muchas veces de acuerdo a las obras que se iban dando tenían una postura sumisa...*

**(9:52)**

*(entran personas de apoyo técnico debido a que la imagen que se proyectaba estaba invertida y la profesora no podía solucionar el problema)*

**(9:54)**

*Indica qué tema se tratará*

*PRO2: Vamos a ver el día de hoy la narrativa entre 1920 y 1950. ¿Correcto?*

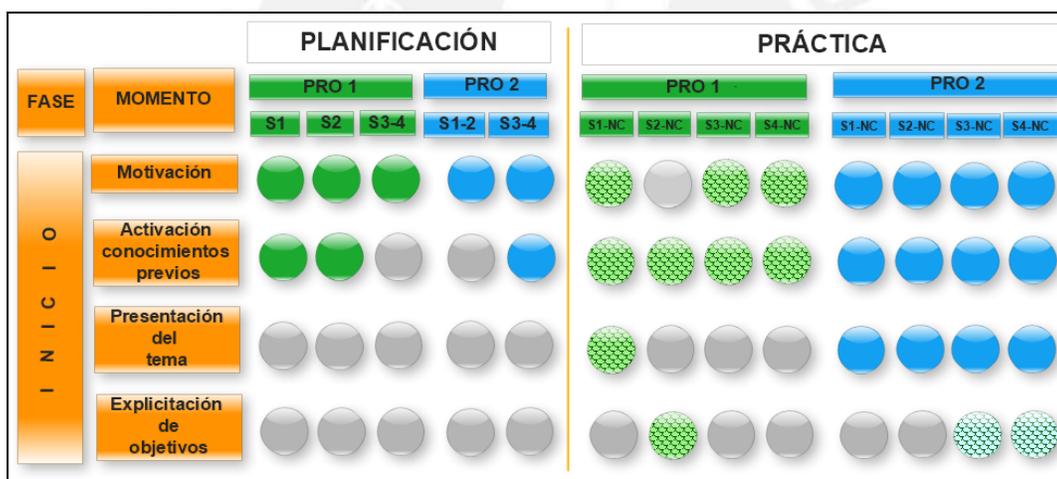
(PRO2-S1-NC)

De lo observado podemos concluir que las diferencias dentro de cada una de las sesiones de una misma profesora y entre ambas profesoras demuestran que la falta de planificación del tiempo en las sesiones repercute en la regulación del tiempo sin criterios definidos llevando a las profesoras a hacer usos distintos del mismo y en algunos casos, sin relación directa con el logro esperado de la sesión de aprendizaje.

En ese sentido observamos la entrega de exámenes a los estudiantes, comentarios sobre eventos escolares recientemente ocurridos dentro de la institución, comentarios sobre reacciones de algunos estudiantes entre otros aspectos adicionales que reducen el escaso tiempo que de por sí tiene la sesión.

Al respecto Slavin (2006) propone una serie de sugerencias entre las cuales destacamos las pertinentes de acuerdo a la situación presentada: evitar los inicios retrasados de clase, evitar las interrupciones las cuales cortan la fluidez de la sesión, manejar los procedimientos de rutina como la organización de materiales y minimizar el tiempo empleado en el control de la disciplina.

Concluido el análisis de la fase de inicio presentamos los gráficos que sintetizan la presencia o no de las estrategias didácticas en función a las actividades, recursos e interacciones, a lo largo de los diferentes momentos de la fase, tanto en la planificación como en la práctica.



**FIGURA 6. Actividades en la fase de inicio**  
Elaboración propia

		PLANIFICACIÓN					PRÁCTICA							
FASE	MOMENTO	PRO 1			PRO 2		PRO 1				PRO 2			
		S1	S2	S3-4	S1-2	S3-4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
I N I C I O	Motivación	SI	ST	ST Aud	ST Ico	ST Aud	SI		ST Aud			ST Ico	ST Aud	
		P - GG		P - GG	E - E	E - E	P - GG	P - GG	P - GG	P - GG	P - GG	P - GG	P - GG	P - GG
	Activación conocimientos previos	SI	ST Sop			T Aud	SI		ST Aud	ST Aud	ST Int	ST Int	ST Aud	ST Aud
		P - GG	P - GG				P - GG		P - GG					
Presentación del tema														
						P - GG				P - GG	P - GG	P - GG	P - GG	
Explicitación de objetivos														
							P - GG					P - GG	P - GG	

**FIGURA 7. Recursos e interacciones en la fase de inicio**  
Elaboración propia

Como podemos apreciar el gráfico nos muestra una notoria ausencia del planteamiento de estrategias didácticas orientadas a esta fase en la planificación; sin embargo, en la práctica, notamos que la profesora PRO2 demuestra un uso de estrategias didácticas más consistente en relación a la profesora PRO1, atendiendo a las cuatro finalidades de la fase.



## 2.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FASE DE DESARROLLO



### 2.4.1. Momento de introducción y desarrollo de contenidos

a) **Las actividades en la planificación.** Por tratarse de actividades que están orientadas directamente a la construcción de nuevos conocimientos, estas están presentes en todas las sesiones de aprendizaje elaboradas por las profesoras PRO1 y PRO2. Más allá de su presencia en las sesiones de aprendizaje consideramos importante la forma en que éstas fueron organizadas a lo largo de la fase de desarrollo.

Así tenemos que la profesora PRO1, en el caso de la sesión PRO1-S1 planteó las actividades según el orden que propone el libro que utilizan los estudiantes, esto es:

*Leen la información presente en el libro.  
Subraya las ideas principales.  
Resuelve las actividades en el libro.*

(PRO1-S1)

En cuanto a las demás sesiones elaboradas por la profesora (sesiones PRO1-S2 y PRO1-S3-S4) observamos que las actividades propuestas en la secuencia didáctica de la producción de textos incluyen actividades que no muestran un procedimiento claro respecto a la producción de texto, siendo el logro esperado de la sesión de aprendizaje el producto concluido, las ausencias de actividades respecto a la planificación del texto son las más notorias, así tenemos:

*“Se forman en parejas.  
PRO1: Cada pareja elegirá las cualidades de que más destacan de su compañero para elaborar su reseña.  
[Los estudiantes] inician la redacción de su reseña.  
Intercambian y comentan las mismas”.*

(PRO1-S2)

Desde la teoría podemos afirmar que la planificación de un texto se entiende como el proceso previo a la textualización y revisión del mismo. Este proceso implica tres actividades: definición de la situación comunicativa, generación de ideas y organización de las ideas (Solé, 2004) por lo que nos resulta evidente la confusión conceptual en la profesora PRO1 en relación al proceso de elaboración de un texto.

De igual manera al contrastar las actividades planteadas en la sesión PRO1-S3-S4 con la propuesta de Solé (2004), notamos vacíos de actividades que deberían estar presentes para garantizar un aprendizaje significativo tales como: “precisar el contexto y los parámetros de la situación de producción, generación de ideas, su organización, primera escritura individual, destacar las características globales del tipo de texto trabajado, etc. No obstante cabe señalar que las actividades escuetamente plasmadas pudieran ser referentes de un proceso más completo que se pueda observar en la práctica.

*En base a su esquema inician la redacción de su texto de opinión.  
Redactan la tesis y argumentos.  
Usan conectores para enlazar los párrafos.  
Revisan su ortografía.*

(PRO1-S3-S4)

Entre tanto la profesora PRO2 propone una secuencia de actividades orientada a la lógica que exige el tema propuesto como vemos a continuación:

*Escuchan un programa radial...  
Deducen el propósito del programa radial.  
Se identifican detalles precisos... del programa radial.  
De igual manera se determina el propósito que persigue el programa [radial]...*

(PRO2-S3-S4)

En este sentido Gimeno (1998) afirma que planificar las actividades de manera secuencial brinda a los estudiantes un sendero a lo largo del cual van construyendo su aprendizaje. Además cuando el autor se refiere a las condiciones que deben cumplir las actividades, este señala que se requiere

coherencia entre actividades entrelazadas, ya que la interconexión de estas y la continuidad entre las mismas da un sentido unitario a la acción.

**b) Las actividades en la práctica.** Las actividades desarrolladas en el aula coincidieron con las propuestas en la planificación así como con la forma en que fueron organizadas como se evidencia en la totalidad de las sesiones. Al respecto se notaron dos situaciones:

En primer lugar la profesora PRO1, en la sesión PRO1-S1-NC, desarrolló las actividades según la secuencia propuesta por el libro la cual presentaba el tema a través de un ejemplo a lo cual proseguía una serie de actividades repetitivas bajo el formato de opciones múltiples y espacios en blanco que debían ser completados, como mostramos a continuación:

*[La profesora] pide a otro alumno que lea en voz alta el siguiente texto [en el libro]. Luego, otra señorita sigue leyendo el segundo párrafo.*

*PRO1: Muy bien, el párrafo leído podría esquematizarse de la siguiente forma: ¿cuál sería la causa?*

*Lía responde.*

*PRO1: Muy bien, ¿cuál sería el efecto?*

*Los alumnos eligen una respuesta [entre las opciones que propone el libro] la cual es aprobada por la profesora, ella explica que a partir de una causa yo puedo tener varios efectos concatenados, indica que cuando se redacta un texto se debe complementar y redondear la idea para ser más sólidos.*

*Pasa al siguiente caso [propuesto en el libro], párrafo de argumentación y justificación, explica que a veces se tiene dificultades para argumentar un texto, indica a un alumno que lea en voz alta.*

*Renzo lee en voz alta, sus compañeros siguen la lectura silenciosamente. Luego un compañero continúa la lectura.*

*La profesora pregunta: “en este párrafo ¿cuál sería la tesis? [entre las opciones propuestas en el libro].*

*Un alumno responde, siendo afirmada su respuesta por la profesora*

*PRO1: miren cómo se está sustentando ese argumento, cómo se usan los conectores ya?*

*A ver Roberto, continúa la lectura...*

(PRO1-S1-NC)

En cuanto a las sesiones PRO1-S2-NC, PRO1-S3-NC y PRO1-S4-NC, las actividades que se desarrollaron correspondieron a las planificadas comprobándose así la ausencia de las fases que se requieren para la producción de textos escritos, podemos observarlo en los siguientes extractos:

*Luego (la profesora) señala:*

*PRO1: Muy bien chicos, entonces este es un ejemplo de una compañera que ha escrito su artículo de opinión, ahora ustedes formulen la tesis y desarrollen los argumentos y luego... de acuerdo tengan tesis y argumentos que ya han debido traer ya hoy día porque estoy viendo los esquemas de algunos de ustedes...*

*EST1: ¿teníamos que traer los esquemas hoy día?*

*PRO1: Claro que sí ayer yo les he mandado por SIANET.*

*EST2: ¿Ah?*

*PRO1: Desarrollan el texto, ¿ya? A ver empiecen, empiecen. Empiecen ahoritita porque terminadas las dos horas recojo los trabajos.*

*EST3: ¿el esquema?*

*PRO1: El esquema y el final*

*Estudiantes (pocos): ¡Nooooo!*

*PRO1: El esquema y el trabajo final*

*EST1: ¿Quééééééé?*

*PRO1: El esquema y el trabajo final".*

(PRO1-S3-NC)

*"PRO1: El tema para el artículo de... opinión que vamos a ver ahorita es "los libros nos abre los ojos", coincide con la explicación del comentario que Patty acaba de hacer hace un momento. Nos abre la idea es que nos amplía una visión de mundo.*

*En base a este tema van a desarrollar una tesis, tres argumentos y la conclusión y luego de eso ¿ya? Van a redactar el artículo en sí. En una hoja aparte como todos los trabajos que ustedes han presentado, con las mismas características. Entonces pueden empezar. Es para ahorita... en una hoja aparte (camina por el salón).*

*Surgen preguntas de tres alumnas al unísono, por lo que la profesora se dirige a la pizarra apuntando a la ficha proyectada y dice señalando el tema: "en base a ese tema".*

*Los alumnos se preguntan entre sí mientras la profesora se dirige a lado opuesto de donde surgen las preguntas.*

*EST: ¿tiene que ser hoy día?*

*La profesora asienta con la cabeza, se dirige a su mesa para dejar el formato.*

*PRO1: Ya a ver, a ver (empieza a caminar por el salón)*

*EST: Miss, ¿hoy día se termina?*

*PRO1: Todo".*

(PRO1-S4-NC)

En este caso, es notoria la necesidad de incorporar actividades que se ajusten al marco teórico relacionado a la producción de textos a fin de asegurar un adecuado proceso didáctico.

Otro aspecto relacionado a la profesora PRO1, es que la práctica nos muestra que la ausencia de explicaciones o demostraciones suficientes en el desarrollo de las actividades, generó desconcierto en los estudiantes, originando vacíos que los obligaban a realizar consultas a la profesora de manera reiterada. De esta manera la profesora se convirtió en el centro de atención de la clase, hecho que verificamos de manera frecuente en las sesiones PRO1-S2-NC, PRO1-S3-NC y PRO1-S4-NC como vemos a continuación:

*PRO1: Van a redactar el artículo en sí. En una hoja aparte como todos los trabajos que ustedes han presentado, con las mismas características. Entonces pueden empezar. Es para ahorita... en una hoja aparte (camina por el salón).*

*Surgen preguntas de tres alumnas al unísono, por lo que la profesora se dirige a la pizarra apuntando a la ficha proyectada y dice señalando el tema: "en base a ese tema".*

*Los alumnos se preguntan entre sí mientras ella se dirige a lado opuesto de donde surgen las preguntas. Un alumno le pregunta respecto al soporte para redactar a lo que la profesora responde:*

*PRO1: Si no tienen esta hoja de acá (formato), no necesariamente bajo ese esquema (muestra otro formato en una hoja).*

*EST1: ¿tiene que ser hoy día?*

*La profesora asienta, se dirige a su mesa para dejar el formato.*

*PRO1: Ya a ver, a ver (empieza a caminar por el salón)*

*Otra alumna insiste y pregunta:*

*EST2: Miss, ¿hoy día se termina?*

*PRO1: Todo.*

(PRO1-S4-NC)

Asimismo observamos que este vacío indujo a la profesora a utilizar mensajes coercitivos hacia los estudiantes a fin de asegurar que concluyan la actividad, consideramos este hecho como un factor negativo para la motivación y el aprendizaje (Alonso Tapia, 2012). Así lo observamos en PRO1-S2-NC:

*La profesora indica a los estudiantes que completen el esquema, la clase sigue sin poner atención a la profesora.*

*PRO1: es para hoy día, shhh shhhh... es para hoy día, hoy día lo redactan y hoy día lo entregan.*

*EST1: ¿What?*

*PRO1: y es nota por si acaso.*

*EST2: Miss como el primer texto [que se vio en el PPT], ¿no? ¿Es como el segundo?*

## FASE DE DESARROLLO

INTRODUCCIÓN Y DESARROLLO DE CONTENIDOS

EVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN MUTUA

*PRO1: como el primero, ahí tienen dos ejemplos, puede ser como el primero o como el segundo, pero por la extensión tiene que ser... A partir de ese esquema inicias la descripción.*

*PRO1: Una vez que se termina el cuadro... pasas a escribir el texto con las características... hacerlo en una hoja aparte porque me la voy a llevar... la extensión... no más de 10 líneas, ... cuiden mucho el vocabulario...ya empiecen...*

*PRO1: el cuadro en el cuaderno, solamente el texto o retrato en una hoja aparte”.*

(PRO1-S2-NC)

Por otro lado la profesora PRO2, durante el desarrollo de las actividades de introducción y desarrollo de contenidos, modeló de manera permanente las estrategias que sus alumnos debían adquirir. Para ello explotó de diversas formas los recursos tecnológicos que tuvo a disposición; asimismo promovió la participación dinámica de los estudiantes generando una interacción permanente. De esta manera se evidencia el entramado entre actividades, recursos e interacciones que estructuran la estrategia didáctica que la profesora desarrolla, lo que se evidencia en PRO2-S1-NC, PRO2-S2-NC y PRO2-S3-NC, así tenemos:

*Un estudiante lee en voz alta.*

*La profesora pregunta a la clase mirando el PPT en el computador.*

*PRO2: ¿Qué debí subrayar? (después de la segunda lectura) ¿Bajo qué título podría ir?*

*La profesora dialoga con los alumnos para determinar qué debería subrayarse y subraya las ideas centrales en el texto digital utilizando el software. Se genera una dinámica entre la profesora y los estudiantes.*

(PRO2-S1-NC)

*PRO2: Ahora sí abrimos el librito por favor, página 200, leemos, subrayamos y después de subrayar... 200, página 200”...*

*Presenta el libro digital proyectado en la pizarra (los alumnos sacan su libro y ubican la página indicada).*

*PRO2: “Muy bien, subrayan para poder luego elaborar el mapa conceptual que es el producto final de este tema”.*

*La profesora se sienta frente al computador. Dirige la atención de los alumnos hacia el texto, señala a tres alumnas para que lean el primer acápite del texto.*

*La primera señorita comienza la lectura en voz alta...*

*PRO2: “Muy bien, estos elementos, ¿bajo qué rubro lo podría colocar?*

*EST: “contexto”*

*PRO2: Muy bien, entonces una de las ideas sería “contexto sociopolítico, socio cultural” (escribe en la pizarra el primer concepto), entonces vamos a empezar a subrayar. ¿Qué subrayo yo ahí?*

*Una alumna sugiere una idea, la profesora va subrayando los conceptos según son propuestos por los alumnos. Cuando se terminan las propuestas, la profesora pregunta como guiando a los jóvenes a encontrar las ideas clave, cuando ellos responden, ella subraya la respuesta.*

(PRO2-S2-NC)

Asimismo, las actividades propuestas aparecieron articuladas haciéndose uso reiterado tanto de la técnica expositiva como la del interrogatorio, las cuales fueron enriquecidas con la ejemplificación, la narración, la vinculación de conceptos, etc., tal como podemos notar en la siguiente descripción:

*La profesora dirige la atención de los alumnos al texto “Ushanan jampi”, busca a alguien para leer, un alumno (Berrocal) inicia la lectura...*

*La profesora va comentando el cuento, en la medida que uno de los alumnos avanza la lectura guiada, comenta el argumento, los rasgos del personaje, aborda las palabras desconocidas llevando a los alumnos a deducir el significado según el contexto y utilizando sinónimos...*

*Toma la dirección de la lectura en voz alta, se percibe a los jóvenes más atentos.*

*Plantea preguntas para guiar a los alumnos a ubicar información literal, luego la inferencial.*

*PRO2: ¿Cómo ha definido al hombre, Raquel? ¿Cómo lo ha descrito?*

*EST: Era fuerte*

*La profesora describe al protagonista con ayuda de los alumnos.*

*PRO2: ¿Cómo se muestra? ¿Qué significa “mirar desdeñosamente”?*

(PRO2-S2-NC)

Un aspecto más a resaltar es que la profesora PRO2, a través del reiterado y frecuente uso de la técnica del modelado, la técnica expositiva y la técnica del interrogatorio -en la cual evidencia experticia- demuestra un determinado orden lógico: explorar los conocimientos previos de sus estudiantes para a partir de aquellos poder construir otros, se apoya en ejemplos y diferentes casos para poder desde lo particular (el diálogo sobre obras literarias y sus argumentos) descubrir el principio general que los rige (las características de las obras literarias analizadas en el diálogo) haciendo uso así de procedimientos inductivos en las sesiones observadas a continuación:

*PRO2: El día de hoy vamos a ver lo que se inició la clase anterior cuando habíamos visto y leído un fragmento de José Carlos Mariátegui y su aporte sobre el Indigenismo, ¿verdad?*

*¿Qué es lo que decía Mariátegui sobre el Indigenismo? ¿Se acuerdan? ¿Más o menos?*

*EST: el indigenismo estaba narrado por criollos...*

*PRO2: Muy bien, o sea el Indigenismo estaba siendo narrado por criollos por esa razón se había desvirtuado tanto. Dime qué más.*

*PRO2: ¿Cómo serán las obras literarias de esa época si éstas están influenciadas por todo esto?*

*EST: De contexto político.*  
*PRO2: De contexto político, muy bien.*  
*EST: Crítico*  
*PRO2: Crítico, ¿por qué será crítico?*  
*EST: Por todos los cambios*  
*PRO2: ¿Qué significa oncenio?*

(PRO2-S1-NC)

*PRO2 pasa a una segunda diapositiva para explicar las características de la narrativa, permanentemente lanza preguntas a los alumnos retomando puntos de clases anteriores.*  
*PRO2 describe a los personajes, trae a colación la obra "El trompo", comenta las características del protagonista de la obra; luego comenta "Armacuyay"...*  
*Presenta la tercera diapositiva...*  
*Una quinta diapositiva...*  
*Pregunta: ¿Cuál será la diferencia entre este Indigenismo y el anterior? Recordemos el Realismo (anota en la pizarra "Realismo") trae a colación la obra de Gonzales Prada y explica cómo él presenta los inicios del Indigenismo....*  
*... marca la diferencia entre el Realismo y el Indigenismo, esta diferencia es más evidente respecto a cómo se percibe al indígena...*

(PRO2-S2-NC)

Esta forma de organizar las actividades nos deja entrever el uso del procedimiento inductivo (Bernardo, 2011a) que va de lo particular, -en este caso narraciones breves y sencillas-, hacia lo general -características de la narrativa peruana en los años 1920-.

Finalmente en las sesiones PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC, se evidenció que la profesora PRO2 partía del hecho que para comprender un fenómeno es necesario conocerlo en las partes que lo constituyen observándose así procedimientos analíticos como se muestra:

*PRO2: A ver, si se dan cuenta, ¿qué es lo que han observado que tienen o cuando han escuchado a lo largo de todo ese programa?*  
*EST1: una música*  
*PRO2: Una música que es la misma para iniciar cada secuencia. Qué más tiene.*  
*EST2: Hay alguien que va a estar dirigiendo todo*  
*PRO2: Exacto, hay alguien que va a estar dirigiendo... ¿qué más?*

(PRO2-S3-NC)

*La profesora empieza a leer el power point... a la vez hace comentarios de cada uno de sus partes y ejemplifica cada una de ellas.*

## FASE DE DESARROLLO

INTRODUCCIÓN Y DESARROLLO DE CONTENIDOS

EVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN MUTUA

*PRO2: Muy bien, seguimos. Tipos de programa radial: informativos... entrevistas, debates,... señorita..., mesa redonda... "Sigue explicando la nueva diapositiva, al concluir indica:...Por favor copien...*

(PRO2- S4-NC)

Resulta evidente que los procedimientos didácticos en los cuales se apoyó la profesora PRO2 fueron diversos y flexibles y que guardaron relación con el contenido desarrollado.

Cabe resaltar que las actividades desarrolladas en la práctica coincidieron con las propuestas en la planificación y que adicionalmente apuntaron al logro esperado en la sesión de aprendizaje, así tenemos que la sesión PRO2-S3-S4 consigna como logro: "determina la estructura de un programa radial en el que se contemplen interesándose por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación" proponiendo las siguientes actividades:

*Escuchan un programa radial y mediante una lluvia de ideas determinan la secuencia que presenta así como el lenguaje que se emplea al interior del programa.*

*Deducen el propósito del programa radial.*

*Se identifican detalles precisos como la fecha, hora, presentación del locutor y del programa radial.*

*De igual manera se determina el propósito que persigue el programa a desarrollar.*

*Se les presenta un esquema en el que determinarán el tema, propósito, locutores, recursos a emplear, secuencia de bloques al interior del programa.*

*Elaboran los guiones radiales de cada locutor según su orden de participación".*

(PRO2-S3-S4)

Esta correspondencia coincide además con la secuencia didáctica sugerida para abordar la producción de textos orales según Abascal (2011) quien propone tres momentos (fases): definición estricta del género, apropiación de sus características y producción final, de los cuales se abordan los dos primeros en la sesión analizada.

Por último debemos señalar que dada la importancia que cobra la introducción y desarrollo de contenidos en la construcción del conocimiento de los estudiantes, es necesario considerar la naturaleza flexible de las estrategias didácticas, las

cuales pueden ser reguladas en la práctica en función a las variables contextuales intervinientes que determinan el sentido de la regulación que el docente debe realizar.

Así tenemos que la profesora PRO1 realizó un cambio de estrategia a modo de regulación en vista que el diálogo propuesto a los estudiantes no encontró eco. A pesar de ello el utilizar un nuevo recurso no dio los resultados esperados como podemos apreciar:

*“PRO1: Ese es el tema. ¿Qué tesis podríamos sustentar en base a ese tema? (la profesora se apoya en la mesa de adelante con sus dos manos y se queda esperando alguna respuesta, mira a los alumnos mostrando poca expectativa por sus respuestas). ¿A ver chicos, qué tesis han pensado ustedes para el artículo de opinión?*

*Los alumnos están totalmente fuera de la clase, se les percibe distraídos, no hacen desorden; sin embargo no responden y en la mayoría de los casos tampoco miran a la profesora.*

*PRO1: ¿Qué tesis podría ser? ¿Ah? (no hay respuestas)... a ver vayan pensando.*

***(La profesora busca algo entre unos papeles, luego saca unas hojas escritas) Por ejemplo aquí, yo tengo una tesis... ¿ya?... de una de sus compañeras que ya ha realizado su trabajo. (Lee en voz alta) Leer es uno de los mejores privilegios que tiene el ser humano. Esa es la tesis que esta compañera, su compañera ha formulado (nótese aquí el cambio de la estrategia prevista en la planificación).***

*La profesora se acerca a la pizarra y escribe mientras repite la tesis: Leer es uno de los mejores privilegios que tiene el ser humano.*

*PRO1: Esta sería (escribe la tesis). ¿Qué aspectos puedo sustentar en base a esta tesis? (no hay respuesta) ¿por qué digo que leer es uno de los mejores privilegios que tiene el ser humano?*

*EST: Porque ninguno de los seres vivos puede leer.*

*PRO1: Porque es una actividad exclusiva del ser humano, esa sería un argumento. ¿Otro argumento? (nadie contesta) ¿Otro argumento que podría sustentar esa tesis? ¿Cuál sería? Hugo, ¿qué otro argumento puede sustentar esa tesis? Ya su compañera mencionó uno, otro?*

*EST (Hugo): El ser humano ha desarrollado esa capacidad.*

*PRO1: Privilegio que el ser humano ha desarrollado como producto de su evolución. ¿Qué otro argumento podría haber para esa tesis? (no hay respuesta). A ver, vamos chicos; Hugo, ¿qué otro argumento podría ser?, Patricia (no hay respuesta), luego de unos segundos:*

*EST (Patricia): desarrolla nuestra imaginación...*

*... La profesora cierra este grupo de intervenciones indicando que el colegio busca que lean”.*

(PRO1-S3-NC)

En efecto, las variables contextuales determinan la regulación del docente quien toma decisiones de manera permanente respecto a las actividades, recursos e interacciones que genera, siendo posible que estas decisiones logren o no el efecto deseado.

**c) Las interacciones en la planificación.** Las interacciones no son consideradas de manera explícita en la planificación de las sesiones de aprendizaje. Sin embargo, deducimos a partir de las actividades propuestas que las interacciones que predominan en este momento son las del tipo profesor–gran grupo (P-GG), así se muestra en los siguiente extractos:

*Leen la información presente en el libro.  
Subraya las ideas principales.  
Resuelve las actividades en el libro.*

(PRO1-S1)

*Escuchan un programa radial...  
Deducen el propósito del programa radial.  
Se identifican detalles precisos... del programa radial.  
De igual manera se determina el propósito que persigue el programa [radial]...*

(PRO2-S3-S4)

**d) Las interacciones en la práctica.** En general las profesoras PRO1 y PRO2 optaron por el tipo de interacción profesor–gran grupo, lo que ilustramos a continuación a partir de las sesiones PRO1-S1-NC, PRO1-S2-NC, PRO1-S3-NC, PRO1-S4-NC, PRO2-S1-NC, PRO2-S2-NC, PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC.

*Los alumnos proponen una respuesta que es aprobada por la profesora, ella explica que a partir de una causa yo puedo tener varios efectos concatenados...*

(PRO1-S1-NC)

*La profesora anima a los estudiantes a utilizar un vocabulario más elaborado, muestra en el texto presentado en PPT las posibles utilizadas en el texto ejemplo.*

(PRO1-S2-NC)

*La profesora intenta generar un diálogo con los estudiantes para identificar los argumentos que sostienen la tesis propuesta.*

(PRO1-S3-NC)

## FASE DE DESARROLLO

INTRODUCCIÓN Y DESARROLLO DE CONTENIDOS

EVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN MUTUA

*En base a este tema van a desarrollar una tesis, tres argumentos y la conclusión, luego de eso ¿ya? Van a redactar el artículo en sí. En una hoja aparte como todos los trabajos que ustedes han presentado, con las mismas características. Entonces pueden empezar.*

(PRO1-S4-NC)

*Por favor van abriendo su libro en la página 200 para empezar leemos, subrayamos y luego organizamos la información.*

*Página 200 por favor (los estudiantes están atentos a las indicaciones de la profesora). Conforme leemos porque hoy elaboramos un mapa conceptual con ello, conforme vamos leyendo vamos a ir subrayando las ideas más resaltantes y con eso vamos a organizando nuestro mapa conceptual antes de terminar la clase*

(PRO2-S1-NC)

*Pasa a una segunda diapositiva para explicar las características de la narrativa, permanentemente lanza preguntas a los alumnos retomando puntos de clases anteriores.*

(PRO2-S2-NC)

*PRO2: (caminando hacia un costado del aula) va construyendo una definición mientras los alumnos van copiando.*

(PRO2-S3-NC)

No obstante deseamos destacar que la profesora PRO1 utilizó la interacción profesor-estudiante de manera frecuente (sesiones PRO1-S2-NC y PRO1-S4-NC) a raíz de la ausencia de instrucciones y explicaciones claras antes de iniciar la actividad, lo cual originó que los estudiantes le formulen preguntas reiteradamente. Así tenemos:

*La profesora se desplaza alrededor de la clase resolviendo preguntas.*

(PRO1-S2-NC)

*Surgen preguntas de tres alumnas al unísono, por lo que la profesora se dirige a la pizarra apuntando a la ficha proyectada y dice señalando el tema: “en base a ese tema”.*

(PRO1-S4-NC)

Consideramos que las interacciones mostradas líneas arriba pudieron haber sido más relevantes brindando retroalimentación y los ajustes necesarios en función al logro esperado.

Habiendo comprobado el reiterado uso de la interacción profesor-gran grupo relegando los otros tipos de interacción consideramos necesario recordar las ventajas que ofrecen las interacciones entre estudiantes para favorecer el

aprendizaje. En este sentido Zabala (1999) afirma que debiera pensarse en formas de organización que favorezcan las interacciones a diferente nivel; es decir se requiere la promoción de interacciones no solo entre el profesor y la clase, sino la interacción entre estudiantes dentro del marco del trabajo colaborativo. En esa línea, Salvador y Gallego (2009) enfatizan que el conocimiento construido en un ambiente interactivo, social y constructivo, es más potente y rico que el obtenido exclusivamente en la interacción profesor-estudiante.

**e) Los recursos en la planificación.**

Si bien las profesoras PRO1 y PRO2 no registraron recursos específicos para este momento; en las sesiones PRO1-S1, PRO2-S1-S2 y PRO2-S3-S4, el uso de recursos se deduce a partir de las actividades planteadas por ellas. Entre los recursos considerados tenemos: el tipo simbólico impreso (libro, separata) así como el tipo simbólico tecnológico audiovisual (animación). Así se observa:

*Leen la información presente en el libro.  
Subraya las ideas principales.  
Resuelve las actividades en el libro.*

(PRO1-S1)

*Dan lectura a la información propuesta en la pág. 200 – 201.  
Identifican y subrayan la información más importante.*

(PRO2-S1-S2)

De aquí se puede percibir la variedad de recursos que las profesoras toman en cuenta en su planificación, hecho que favorecería la construcción del conocimiento de los estudiantes.

**f) Los recursos en la práctica.**

En la práctica observamos que las profesoras PRO1 y PRO2 se apoyaron de manera general en el cuaderno como se registró en las sesiones PRO1-S1-NC, PRO1-S2-NC, PRO1-S3-NC, PRO1-S4-NC, PRO2-S2-NC, PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC. Así tenemos:

FASE DE DESARROLLO

INTRODUCCIÓN Y DESARROLLO DE CONTENIDOS

EVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN MUTUA

*La profesora presenta un esquema el cual pide sea copiado al cuaderno...*

*PRO1: pongan la fecha de hoy día... pongan el título... la reseña y su definición.*

(PRO1-S2-NC)

*Mirando al alumno que está adelante le dice:*

*PRO2: Copias esto en tu cuadernito, corazón (haciendo el ademán que va a escribir). De una vez (lee el ppt).*

*Una alumna pregunta por su cuaderno,*

*PRO2: ¿no lo tienes?*

(PRO2-S3-NC)

Asimismo, ambas profesoras utilizaron los recursos simbólicos tecnológicos; sin embargo fueron aprovechados de diferente manera. Por un lado, la profesora PRO1 utilizó los recursos simbólicos tecnológicos como soporte tan solo para proyectar un texto, tal es el caso observado en las sesiones PRO1-S2-NC y PRO1-S4-NC, mientras que la profesora PRO2 generó espacios de interacción con sus estudiantes a partir del uso del recurso mencionado, así lo apreciamos en las sesiones PRO2-S1-NC, PRO2-S2-NC, PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC, lo que apreciamos a continuación:

<p><i>La profesora anima a los estudiantes a utilizar un vocabulario más elaborado, muestra en el texto presentado en el Power Point las palabras utilizadas en el texto ejemplo.</i></p> <p><i>Proyecta un esquema el cual pide sea copiado en el cuaderno.</i></p> <p>(PRO1-S2-NC)</p>	<p><i>La profesora pregunta a la clase mirando el Power Point en el computador.</i></p> <p><i>P: ¿Qué debí subrayar? (después de la segunda lectura) ¿Bajo qué título podría ir? (va subrayando).</i></p> <p><i>La profesora dialoga con los alumnos para determinar qué debería subrayarse y subraya las ideas centrales en texto digital utilizando el software.</i></p> <p>(PRO2-S1-NC)</p>
<p><i>Surgen preguntas de tres alumnas al unísono, por lo que la profesora se dirige a la pizarra apuntando a la ficha proyectada y dice señalando el tema: "en base a ese tema.</i></p> <p>(PRO1-S4-NC)</p>	<p><i>La profesora empieza a circular entre las mesas respondiendo sus comentarios, los demás siguen copiando. Al comprobar que más de la mitad ha terminado de copiar, enciende el otro proyector y proyecta el formato del programa radial, mientras la otra mitad de alumnos sigue copiando del primer proyector.</i></p> <p>(PRO2-S3-NC)</p>

Como podemos comprobar, la profesora PRO1 utilizó los recursos tecnológicos de manera convencional, es decir como base para su explicación; entre tanto la profesora PRO2 obtuvo mayor provecho de los recursos que tuvo a disposición, no solo por la forma de utilizarlos al hacer uso del libro digital e interactuar con los estudiantes; sino al utilizar ambos proyectores para hacer un uso más efectivo del tiempo. Al respecto Slavin (2006) sostiene que para un uso efectivo del tiempo en la clase se recomienda mantener a los estudiantes enfocados en la tarea mientras esta se realiza. Como hemos señalado, potenciar los recursos que se tienen a disposición favorece la gestión del tiempo en la clase.

Finalmente debemos señalar que la regulación de las estrategias didácticas en la práctica respecto a la planificación se hizo evidente en este momento; en tanto que la profesora PRO2 operó un cambio en los recursos en la sesión PRO2-S4-NC con respecto a la sesión PRO2-S3-NC, sesiones que desarrollaron el mismo contenido. Así se corrobora a continuación:

*La profesora no deja de circular, va entregando una copia del formato a cada grupo”.*  
(PRO2-S3-NC)

*La profesora reparte formatos a todos los alumnos.  
PRO2: Los grupos pueden ser de... ahorita vamos a explicar cómo se hace... los que ya presentaron peguen su hoja en el cuaderno por favor, no la dejen suelta”.*  
(PRO2-S4-NC)

Como podemos apreciar, a diferencia de la sesión PRO2-S3-NC, en la que se entrega un formato por grupo de estudiantes, en la sesión PRO2-S4-NC se entregó un formato por estudiante. Este cambio repercutió en el nivel de atención y participación de los estudiantes en la actividad, el cual se vio incrementado.

## 2.4.2. Momento de evaluación, autoevaluación y evaluación mutua

a) **Las actividades en la planificación.** Como señaláramos desde Giné y Parcerisa (2003), las actividades de evaluación mutua favorecen la autorregulación del desempeño del estudiante brindándole información para reorientar sus construcciones oportunamente, por esta razón lamentamos su ausencia en la planificación de las sesiones PRO1-S1 de la profesora PRO1 y las sesiones PRO2-S1-S2 y PRO2-S3-S4 de la profesora PRO2.

No obstante cabe señalar que en relación a la profesora PRO1, las sesiones PRO1-S2 y PRO1-S3-S4, sí consignan la evaluación de progreso, aunque debemos resaltar que las actividades atienden un aspecto muy específico y que no necesariamente guarda relación directa con el logro que se espera alcanzar a través de la sesión de aprendizaje. Como observamos a continuación:

**Logro esperado:**

*“Planifica la producción de una reseña interesándose por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación”.*

**Actividad propuesta:**

*“Intercambian y comentan las mismas”* (PRO1-S2)

**Logro esperado:**

*“Elabora un artículo de opinión interesándose por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación”.*

**Actividad propuesta:**

*“Revisan su ortografía”.* (PRO1-S3-S4)

b) **Las actividades en la práctica.** Las actividades planificadas por la profesora PRO1 se vieron truncadas por falta de tiempo debido a que las actividades previas ocuparon la mayor parte de la sesión. De esta manera las actividades propuestas en la planificación no cumplieron su propósito. Este fue el caso de las sesiones PRO1-S1-NC, PRO1-S2-NC y PRO1-S4-NC, como podemos comprobarlo en el siguiente apartado:

**9:26 am.**

*“La profesora recoge los textos, los entrega indistintamente e indica que hagan comentarios con “lapicito”...”*

*PRO1: en los retratos que les estoy entregando...révisenlos, léanlos, si creen que hay una situación divertida que vale la pena mencionar, con lapicito van haciendo las correcciones, porque no es solamente la visión de una sola persona, tiene que ser la visión de varios de ustedes, ¿ya?... ¿Quién me falta pasar?”*

**9:30 am.**

*Suena el timbre, los estudiantes han estado revisando el texto durante cuatro minutos como máximo, se retiran”.*

(PRO1-S2-NC)

De igual manera se observó en las sesiones PRO1-S2-NC, PRO1-S3-NC y PRO1-S4-NC, que la retroalimentación recurrente del profesor a los estudiantes de manera individual obedeció más a la falta de estrategias didácticas adecuadas para la producción de textos que para promover la autorregulación del desempeño de los alumnos en función a los objetivos de la sesión. Lo que observamos en el siguiente extracto:

**“6’19”**

*Una alumna le pregunta acerca del formato y la profesora toma el formato de su escritorio y se dirige a la alumna para explicarle, le muestra el trabajo de un alumno de otro salón.*

*Los alumnos alrededor le consultan si pueden usar una hoja de papel como soporte.*

*La clase se percibe desenfocada de la actividad, los alumnos conversan entre sí, por lo visto de otros temas, mas no de la tarea encargada.*

**7’10” - 10’10”**

*La profesora está al fondo del salón dando instrucciones a dos alumnos...*

**13’21”**

*La profesora se desplaza hacia el centro del salón, conversa con un par de alumnos de la parte central. Luego con otros dos del lado izquierdo.*

**15’21”**

*La profesora se dirige hacia adelante, se detiene para resolver unas preguntas.*

**17’26”**

*Los alumnos sentados adelante frente a la pizarra preguntan a la profesora, ella se acerca y los atiende*

(PRO1-S4-NC)

En relación a la profesora PRO2 debemos señalar que no consignó en la planificación actividades orientadas a este momento, ni las desarrolló en la práctica.

**c) Las interacciones en la planificación.** La planificación de las actividades en el caso de la profesora PRO1 en las sesiones PRO1-S2, PRO1-S3-S4, deja entrever el tipo de interacción estudiante-estudiante (E-E):

*Intercambian y comentan las mismas.* (PRO1-S2)

*Revisan su ortografía.* (PRO1-S3-S4)

En relación a la profesora PRO2, no se registró ningún tipo de interacción debido a que no planificó actividades para este momento,

**d) Las interacciones en la práctica.** La profesora PRO2 no desarrolló actividades de autoevaluación ni evaluación mutua por lo que solo nos referiremos a la profesora PRO1. En ese sentido, observamos que la profesora PRO1 desarrolló principalmente interacciones del tipo profesor-gran grupo en la totalidad de las sesiones tal como observamos a continuación:

*La profesora lee [en voz alta a todo el grupo] otro texto [de un estudiante], alcanza algunas sugerencias...*

(PRO1-S2-NC)

*Continúa revisando, al encontrar en un texto el concepto: capacidad cognitiva, va hacia adelante y dice:*

*Te pregunto y les pregunto también, ¿qué entienden por capacidad cognitiva? ¿a qué se están refiriendo? Porque es un vocabulario interesante que manejen, pero qué quieren decir.*

(PRO1-S4-NC)

Además en las sesiones PRO1-S2-NC y PRO1-S3-NC se notaron interacciones del tipo profesor-estudiante. Así tenemos:

*La profesora se acerca a una estudiante, la ayuda leyendo su texto y “pensando en voz alta” las ideas que podría añadir.*

(PRO1-S2-NC)

*De forma permanente la profesora lee el avance de los estudiantes, uno a uno, les hace comentarios breves.*

(PRO1-S3-NC)

Por último, señalar que la sesión PRO1-S2-NC incluyó la interacción estudiante-estudiante. Sin embargo, esta no fue aprovechada por dos razones. En primer lugar, no se explicitaron los criterios para la evaluación mutua. En segundo lugar, la interacción no se pudo desarrollar por el escaso tiempo disponible (cuatro minutos). Así lo podemos observar en el siguiente extracto:

(9:26)

*La profesora recoge los textos y los entrega indistintamente.*

*PRO1: en los retratos que les estoy entregando...revisenlos, léanlos, si creen que hay una situación divertida que vale la pena mencionar, con lapicito van haciendo las correcciones, porque no es solamente la visión de una sola persona, tiene que ser la visión de varios de ustedes, ¿ya?*

(9:30)

*Los estudiantes empiezan a revisar el retrato cuando suena el timbre [término de la sesión]*

(PRO1-S2-NC)

**e) Los recursos en la planificación.** La profesora PRO1 no consigna recursos en sus sesiones.

**f) Los recursos en la práctica.** La revisión de realizada por la profesora PRO1 en las sesiones PRO1-S2-NC, PRO1-S3-NC y PRO1-S4-NC no utilizó recurso alguno. Al respecto, consideramos que la actividad pudo enriquecerse con el uso de rubricas, fichas de evaluación y/o listas de cotejo, sea en formato impreso o digital.

### 2.4.3. El tiempo en la fase de desarrollo

**a) El tiempo en la planificación.** Como se mencionó en la fase de inicio, la planificación no consignó los tiempos estimados a utilizarse en esta segunda fase, fase de desarrollo.

b) **El tiempo en la práctica.** A pesar de no estar definido en la planificación, la acción del profesor tiene lugar en un espacio temporal dentro del cual se pudieron observar los siguientes aspectos:

En relación a la profesora PRO1 tenemos que de manera recurrente la calidad de la comunicación entre la profesora y sus estudiantes norma el uso del tiempo. Las reiteradas dudas de varios de los miembros de la clase y las respectivas aclaraciones que brinda la profesora a estos obstaculizan el uso efectivo del escaso tiempo del que disponen profesores y estudiantes en este encuentro en el aula. Los siguientes extractos provenientes de las observaciones realizadas nos indican lo sucedido en clase:

*La profesora indica a los estudiantes que completen el esquema.*

*P: como el primero, ahí tienen dos ejemplos, puede ser como el primero o como el segundo, pero por la extensión tiene que ser...*

*“A partir de ese esquema inicias la descripción... Una vez que se terminas el cuadro”...pasas a escribir el texto con las características... deben hacerlo en una hoja aparte porque me la voy a llevar...*

*La extensión... no más de 10 líneas, ...cuiden mucho el vocabulario....ya empiecen...*

*... La profesora se desplaza alrededor de la clase resolviendo preguntas.*

(PRO1-S1-NC)

*Pongan el título... la reseña y su definición... ¿Cómo podríamos definir este tipo de texto? ¿Qué es? ...*

*- Es un texto descriptivo en el cual destacan las características de una persona (no se sabe si está dictando o elaborando un concepto para ella o para la clase)....ok cada uno elabore su concepto...”*

(PRO1-S2-NC)

*En base a este tema van a desarrollar una tesis, tres argumentos y la conclusión, luego de eso ¿ya? Van a redactar el artículo en sí. En una hoja aparte como todos los trabajos que ustedes han presentado, con las mismas características. Entonces pueden empezar...*

*.....Surgen preguntas de tres alumnas al unísono, por lo que la profesora se dirige a la pizarra apuntando a la ficha proyectada y dice señalando el tema: “en base a ese tema”.*

*Los alumnos se preguntan entre sí mientras ella se dirige a lado opuesto de donde surgen las preguntas. Un alumno le consulta respecto al esquema ya que no lo tiene:*

*Si no tienen esta hoja de acá (formato), no necesariamente bajo ese esquema. (Muestra otro formato en una hoja a manera de ejemplo)*

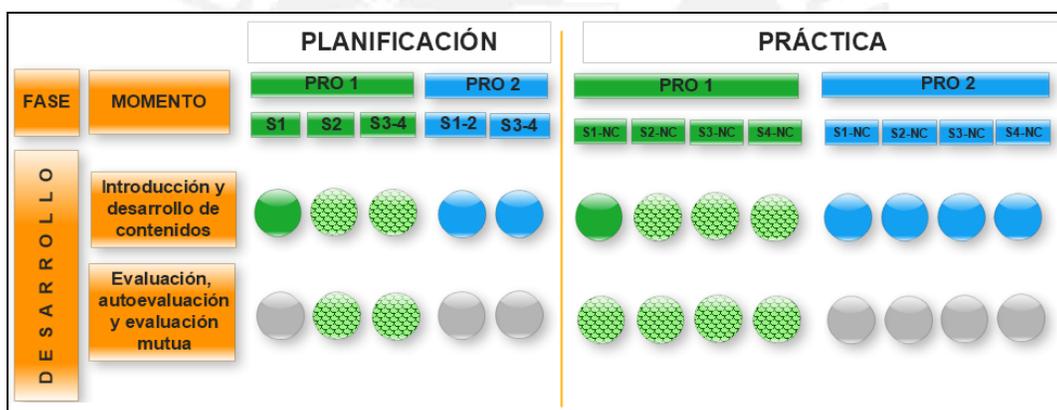
(PRO1-S4-NC)

Coincidimos con Slavin (2006) cuando señala que el tiempo es uno de los aspectos que suele ser ineficazmente utilizado por los profesores. Al respecto podemos mencionar que las estrategias didácticas diseñadas, ajustadas o consideradas por

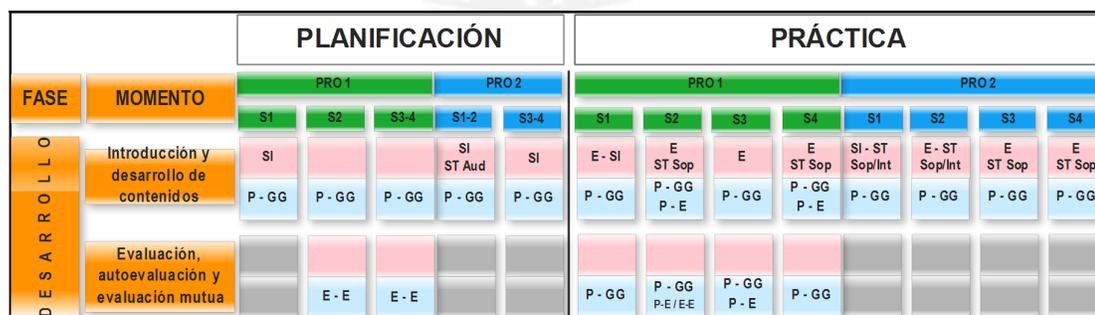
la profesora dejaron muchos vacíos que mermaron el desempeño de sus estudiantes en la tarea señalada. Las matrices de las observaciones realizadas: PRO1-S1-NC, PRO-S2-NC, PRO1-S3-NC y PRO1-S4-NC evidenciaron que la mayor parte del tiempo de las sesiones de la profesora PRO1 se empleó en esta fase la cual tuvo una duración entre setenta y ocho por ciento (78%) y noventa y cuatro por ciento (94%) del total del tiempo de la sesión de clase.

Por otro lado, en las sesiones de clase de la profesora PRO2, la duración de la fase de desarrollo varía entre cincuenta y siete por ciento (57%) y ochenta y dos por ciento (82%) del tiempo total de la sesión.

Habiendo concluido el análisis de la fase de desarrollo presentamos los siguientes gráficos que consolidan los hallazgos respecto a las estrategias didácticas en la planificación como en la práctica a lo largo de la fase, así tenemos:



**FIGURA 8. Actividades en la fase de desarrollo**  
Elaboración propia



**FIGURA 9. Recursos e interacciones en la fase de desarrollo**  
Elaboración propia

Como podemos apreciar, en la **fase de desarrollo** la planificación de estrategias didácticas orientadas a la introducción y desarrollo de contenidos es consistente, situación diametralmente opuesta a lo que se presenta en el momento de la evaluación, autoevaluación y evaluación mutua. La situación es semejante en la práctica observando que las estrategias didácticas de las profesoras PRO1 y PRO2 se focalizan en la introducción y desarrollo de contenidos y solo la profesora PRO1 desarrolla estrategias en el momento de la evaluación, autoevaluación y evaluación mutua.



FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	<b>SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN</b>	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

## 2.5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FASE DE SISTEMATIZACIÓN

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
<b>RECAPITULACIÓN</b>	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

### 2.5.1. Momento de recapitulación

Las sesiones de aprendizaje de las profesoras PRO1 y PRO2 tanto en la planificación como en la práctica no consignaron ni desarrollaron estrategias didácticas orientadas a la recapitulación.

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	<b>SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN</b>	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

### 2.5.2. Momento de sistematización y estructuración de lo aprendido

**a) Las actividades en la planificación.** La profesora PRO1 no consideró en la planificación actividades orientadas a esta finalidad a diferencia de la profesora PRO2, quién planificó este tipo de actividades para la sesión PRO2-S1-S2. Así tenemos:

*Organiza un mapa conceptual sobre el tema en base a las ideas seleccionadas.*

(PRO2-S1-S2)

**b) Las actividades en la práctica.** En la práctica, la profesora PRO1 no desarrolló actividades de sistematización ni estructuración en ninguna de las sesiones, entre tanto la profesora PRO2 incluyó actividades de este tipo en las sesiones PRO2-S1-NC y PRO2-S2-NC. En ese sentido podemos rescatar que la profesora PRO2 desarrolló la técnica del mapa conceptual guiando a los estudiantes en los pasos que implica su construcción como podemos constatar a continuación:

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

PRO2: ahora sí con los subrayados sacan su cuaderno y comenzamos a elaborar el mapa conceptual para luego empezar con el Indigenismo. ¿Correcto?

La profesora escribe en la pizarra el título del mapa: La narrativa entre 1920 – 1950, inicia la construcción del mapa en la pizarra, no lo completa, señala los aspectos clave: contexto sociocultural, literatura, Hispanoamérica, dejando espacios en blanco para que los completen los estudiantes”.

(PRO2-S1-NC)

En este extracto observamos cómo la técnica del mapa conceptual y su producto - el mismo mapa conceptual- son utilizados por la profesora para la sistematización de la información trabajada, uno de los diferentes usos que el mapa conceptual tiene dentro de una sesión de clase.

**c) Las interacciones en la planificación.** La profesora PRO2 no consignó en la sesión PRO2-S1-S2 un patrón específico de interacción; sin embargo a partir de la redacción de la actividad inferimos una interacción profesor-gran grupo, al respecto mostramos la propuesta de la profesora:

*Organizan un mapa conceptual sobre el tema en base a las ideas seleccionadas.*

(PRO2-S1-S2)

**d) Las interacciones en la práctica.** Notamos la correspondencia entre las interacciones deducidas en la planificación y las generadas en el aula, de esta manera la interacción resultante fue del tipo profesor-gran grupo (P-GG) como se puede notar a continuación:

*La profesora escribe en la pizarra el título del mapa: La narrativa entre 1920 – 1950, inicia la construcción del mapa en la pizarra, no lo completa, señala los aspectos clave: contexto sociocultural, literatura, Hispanoamérica, dejando espacios en blanco para que los completen los estudiantes”.*

(PRO2-S1-NC)

**e) Los recursos en la planificación.** La profesora PRO2 no especifica recurso alguno para la actividad planificada.

**f) Los recursos en la práctica.** La técnica del modelado y la del subrayado que precedieron a la construcción del mapa conceptual fueron

desarrolladas por la profesora PRO2 utilizando el libro digital (recurso simbólico tecnológico interactivo). Sin embargo, la construcción del mapa conceptual se realizó utilizando la pizarra (en el caso de la profesora) y el cuaderno (en el caso de los estudiantes).

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

### 2.5.3. Momento de aplicación

**a) Las actividades en la planificación.** La profesora PRO1 consideró una actividad de aplicación en solo una de las sesiones planificadas (PRO1-S1), así tenemos:

*En diferentes recortes de periódico señalan los tipos de párrafo.* (PRO1-S1)

Por otro lado, la profesora PRO2 propuso una actividad de aplicación en la sesión PRO2-S3-S4 como podemos apreciar:

*Elaboran los guiones radiales de cada locutor según su orden de participación.* (PRO2-S3-S4)

**b) Las actividades en la práctica.** En la práctica constatamos que la profesora PRO1 al desarrollar la actividad planificada indicó a los estudiantes escoger un “párrafo cualquiera” y señalar si era del tipo causa-efecto o de justificación, tal como se aprecia a continuación:

*PRO1: Ya, muy bien chicos, quiero que ubiquen una noticia en los periódicos que les he entregado, ubiquen por favor una noticia cualquiera. Escojan por favor rapidito ¿Qué van a señalar? Van a dividir los párrafos de las noticias, los van a recortar y pegar en su cuaderno y van a señalar párrafo de causa – efecto o de justificación... hagan el trabajo en parejas”. La profesora termina de entregar hojas a quienes les falta. Vuelve a dar la indicación mientras termina de repartir hojas de periódico”.*

(PRO1-S1-NC)

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

Esta indicación originó el desconcierto entre los estudiantes al no hallar lo solicitado en las noticias del periódico debido a que el tipo de texto (informativo) no se prestaba al tipo de párrafos trabajados en clase. De aquí concluimos la necesidad de asegurar la pertinencia de las actividades respecto al logro previsto y al contenido desarrollado, ello implicará la adecuada selección de recursos que discutiremos más adelante.

Por otro lado, la profesora PRO2, en sus sesiones PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC, desarrolló la actividad previamente planificada, así podemos comprobarlo en el siguiente apartado:

La profesora termina de explicar el ejemplo de guion y dice: ahora sí, te agrupas con tus compañeros de equipo y vas a armar la primera parte que está aquí (*busca en el ppt la primera parte del formato que ha explicado*).

(PRO2-S3-NC)

Asimismo notamos una regulación de las actividades al reemplazar una actividad planificada (dentro de la fase de desarrollo) por una actividad de aplicación (fase de sistematización).

**Actividad planificada:**

*Observan el recurso de animación “Por la ruta de los indigenistas” que nos permitirá reconocer la importancia del entorno en la formación intelectual de los escritores indigenistas.*

(PRO2-S1-S2)

**Actividad desarrollada:**

*La profesora pide a los estudiantes vean sus libros en la página 202*

*PRO2: Vamos a hacer el trabajo inverso esta vez, leemos el texto, buscamos características y luego contrastamos con lo que propone el libro, ¿ok?*

*Empezamos por favor con Ushanan jampi.*

*Explica el contexto social de la obra...*

*La profesora indica a un estudiante que lea un párrafo, lo comenta (contenido, vocabulario, crítica, lo compara con la realidad, etc.)*

*Repite la misma dinámica hasta concluir el texto.*

(PRO2-S1-NC)

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

**c) Las interacciones en la planificación.** Las actividades planificadas por las profesoras PRO1 y PRO2 no explicitaron interacción alguna; sin embargo, la interacción profesor-gran grupo fue deducida a partir de las sesiones de aprendizaje planificadas como observamos a continuación:

*En diferentes recortes de periódico señalan los tipos de párrafo.*

(PRO1-S1)

**d) Las interacciones en la práctica.** La actividad desarrollada por la profesora PRO1 mostró el tipo de interacción profesor-gran grupo; sin embargo, la profesora optó por cambiar el trabajo individual por un trabajo en pares (equipos móviles) debido al insuficiente cantidad de recortes de periódico que disponía. El extracto a continuación nos lo muestra:

*PRO1: Ya, muy bien chicos, quiero que ubiquen una noticia en los periódicos que les he entregado, ubiquen por favor una noticia cualquiera. Escojan por favor rapidito ¿Qué van a señalar? Van a dividir los párrafos de las noticias, los van a recortar y pegar en su cuaderno y van a señalar párrafo de causa – efecto o de justificación... hagan el trabajo en parejas”. La profesora termina de entregar hojas a quienes les falta. Vuelve a dar la indicación mientras termina de repartir hojas de periódico.*

(PRO1-S1-NC)

Esto nos evidencia una falta de preparación en relación a los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad planificada de manera eficaz; situación que genera un cambio imprevisto en el tipo de interacción. En relación a esto consideramos que si bien es cierto que las interacciones entre pares favorecen el aprendizaje, estas deben ser cuidadosamente previstas de manera tal que puedan ser efectivas.

En relación a la profesora PRO2, esta generó en el desarrollo de las actividades, diversos tipos de interacción: interacción profesor-gran grupo en las sesiones PRO2-S1-NC y PRO2-S2-NC y las interacciones profesor-equipos móviles y estudiante-estudiante en las sesiones PRO2-S3-NC y PRO2-S4-NC como observamos a continuación:

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

*La profesora dirige la atención de los alumnos al texto “Ushanan jampi”, busca a alguien para leer, un alumno (Berrocal) inicia la lectura...*

*La profesora va comentando el cuento en la medida que avanza la lectura guiada uno de los alumnos, comenta el argumento, los rasgos del personaje, aborda las palabras desconocidas llevando a los alumnos a deducir el significado según el contexto y utilizando sinónimos.*

(PRO2-S2-NC)

*Reorganiza la clase en grupos indicando qué grupos van a qué lugar del salón.*

*Los alumnos empiezan a desplazarse, mientras la profesora va chequeando que se ubiquen con sus grupos.*

*La profesora no deja de circular, va entregando una copia del formato a cada grupo.*

*Ya ubicados los alumnos empiezan a trabajar, la profesora los observa desde su escritorio, después de unos segundos empieza a circular atendiendo el llamado de algunos alumnos.*

(PRO2-S3-NC)

**e) Los recursos en la planificación.** Al igual que en los momentos previos, los recursos no son consignados de manera específica; no obstante, la profesora PRO1 consignó los recursos a utilizar a través de la redacción de la actividad propuesta, así nos lo muestra la siguiente actividad:

*En diferentes recortes de periódico señalan los tipos de párrafo.*

(PRO1-S1)

En este caso el recurso a utilizarse fue de tipo simbólico impreso. No sucedió lo mismo en el caso de la profesora PRO2, quien propuso una actividad que no dejó entrever algún tipo de recurso específico.

**f) Los recursos en la práctica.** Al referirnos a la profesora PRO1 debemos señalar que los recursos previstos en la planificación sí fueron utilizados en la práctica (sesión PRO1-S1-NC); sin embargo cabe mencionar que los recursos empleados no correspondían al logro esperado planteado en la sesión ni al contenido desarrollado como podemos notar en adelante:

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

**Logro esperado [consignado en la planificación]:**

*Discrimina las funciones de los párrafos interesándose por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación.*

**Recursos empleados:**

*PRO1: Ya, muy bien chicos, quiero que ubiquen una noticia en los periódicos que les he entregado, ubiquen por favor una noticia cualquiera...*

*Van a señalar párrafo de causa – efecto o de justificación...*

(PRO1-S1-NC)

Si bien ya nos hemos referido a la actividad propuesta en el apartado correspondiente, consideramos necesario precisar dos aspectos respecto al recurso propiamente dicho: en primer lugar todo recurso debe asegurar una función orientadora del aprendizaje, es decir que las actividades propuestas pueden ser, hasta cierto punto, direccionadas en función a los recursos que se utilicen, de aquí la necesidad de asegurar su pertinencia con respecto al logro esperado y a los contenidos a desarrollar.

En segundo lugar los recursos cumplen una función estructuradora, es decir representan de manera estructurada la realidad que se pretende sea conocida; en este caso una elección inadecuada de los recursos generará una distorsión en la percepción de los estudiantes de la realidad que se pretende conocer.

En cuanto a la profesora PRO2, esta recurrió al uso de recursos simbólicos impresos (cada estudiante utilizó su libro) mientras ella guiaba la lectura y el análisis desde la versión digital del libro, haciendo uso en este caso de un recurso simbólico tecnológico interactivo, así vemos a continuación:

*La profesora se dirige hacia su escritorio, abre una nueva página del libro digital...*

*PRO2: A ver señores, los demás cuadernos que no han terminado me los dejan al terminar la hora, vamos a la página 202 [de sus libros], vamos a dar lectura...*

(PRO2-S2-NC)

Resultó de interés comprobar la forma en que los recursos utilizados cumplieron tanto la función estructuradora y orientadora que comentáramos líneas arriba;

además por tratarse de un texto propuesto por el libro del área (Comunicación), su correspondencia tanto con el logro de aprendizaje como con el contenido desarrollado fue evidente.

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

#### 2.5.4. Momento de evaluación

**a) Las actividades en la planificación.** Tanto la profesora PRO1 como la profesora PRO2 no consignaron actividades de evaluación en la planificación.

**b) Las actividades en la práctica.** En primer lugar la profesora PRO1 no desarrolló actividades de evaluación; no obstante que durante la fase de desarrollo, fue recurrente al indicar a sus estudiantes que el producto de la sesión sería evaluado al final de la misma. A pesar de que la evaluación no fue prevista en la planificación, una de las razones probables de la ausencia de esta actividad pudo ser la falta de tiempo.

En contraste, la profesora PRO2 de manera frecuente registró el desempeño de sus estudiantes en dos de las cuatro sesiones observadas (PRO2-S1-NC y PRO2-S2-NC) colocando un sello de verificación a la vez que les proporcionaba retroalimentación. Esto podemos confirmarlo en el siguiente extracto:

*La profesora empieza a revisar los cuadernos de los alumnos que han terminado el mapa conceptual, coloca su sello...*

*Revisa el cuaderno a varios alumnos.*

*Dirigiéndose a otro, lee su mapa y subraya los conceptos señalando que no deben ir verbos sino solo conceptos. Sella el cuaderno y se dirige a otro alumno.*

(PRO2-S2-NC)

En este sentido la evaluación permite recoger información de los desempeños de los estudiantes y esta información se convierte en un valioso instrumento de reflexión del docente que le permitirá mejorar su práctica pedagógica al atender las necesidades de aprendizaje específicas de sus estudiantes (Giné y Parcerisa,

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
<b>EVALUACIÓN</b>	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

2003); por ello remarcamos la necesidad de considerar este tipo de actividades en toda sesión de aprendizaje.

**a) Las interacciones en la planificación.** La omisión de actividades de evaluación en la planificación, nos priva del análisis de los otros elementos que componen las estrategias: interacciones, recursos y tiempo.

**b) Las interacciones en la práctica.** Como se señaló, la profesora PRO1 no realizó actividades de evaluación en ninguna de las sesiones desarrolladas por lo que no se generaron interacciones de ningún tipo. En tanto la profesora PRO2 sí consideró este tipo de actividades en las sesiones PRO2-S1-NC y PRO2-S2-NC donde se observaron interacciones de tipo profesor-estudiante ya que la actividad se desarrolló de manera individual como nos lo muestra el extracto siguiente:

*[La profesora] empieza a revisar los cuadernos de los alumnos que han terminado el mapa conceptual, coloca su sello.*

*Se acerca a un alumno, le explica: “los conectores deben relacionar las ideas, las ideas deben estar conectadas”. Sigue leyendo el mapa conceptual, lo hace en voz alta e indica que lo demás está bien.*

*Revisa el cuaderno a varios alumnos.*

*Dirigiéndose a otro, lee su mapa y subraya los conceptos señalando que no deben ir verbos sino solo conceptos. Sella el cuaderno y se dirige a otro alumno.*

(PRO2-S2-NC)

Al respecto consideramos apropiadas las interacciones entre la profesora y sus estudiantes, no solo al retroalimentar de manera individual cuando señala los aspectos a mejorar, sino la interacción profesor-gran grupo al aprovechar alguna observación de un estudiante y generalizar la explicación a fin de realizar ajustes a todo el grupo.

**c) Los recursos en la planificación.** Al no considerarse actividades de evaluación, tampoco se consignaron recursos para este momento.

d) **Los recursos en la práctica.** Las actividades de evaluación desarrolladas por la profesora PRO2 giraron en torno a los mapas conceptuales construidos por los estudiantes, siendo el soporte el cuaderno, recurso escolar; por otro lado, la profesora utilizó un sello a manera de marca de verificación que el cuaderno había sido revisado. Los comentarios y sugerencias se dieron de manera oral por lo que no se utilizó ningún recurso.

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

### 2.5.5. Momento de refuerzo y recuperación

Ninguna de las profesoras observadas consideró estrategias didácticas para este momento, ni en la planificación ni en la práctica.

FASE DE SISTEMATIZACIÓN		
RECAPITULACIÓN	SISTEMATIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN	APLICACIÓN
EVALUACIÓN	REFUERZO Y RECUPERACIÓN	AMPLIACIÓN

### 2.5.6. Momento de ampliación

Ninguna de las profesoras observadas consideró estrategias didácticas para este momento, ni en la planificación ni en la práctica.

Teniendo en cuenta la relevancia de la fase de sistematización en la secuencia didáctica, notamos la desatención de esta fase que podría explicarse en el hecho que los profesores no tienen en claro la finalidad ni la importancia que en ella radica, razón por la cual no se incluye procesos de consolidación necesarios para fijar el aprendizaje construido en las fases anteriores.

### 2.5.7. El tiempo en la fase de sistematización

a) **El tiempo en la planificación.** Las profesoras PRO1 y PRO2 no consignaron tiempos específicos para esta última fase al igual que en las dos fases previas. Este elemento se consignó de manera global para toda la sesión. Esta ausencia podría ser una razón por la que las actividades de la fase de sistematización no se dieran, ya que la mayor parte del tiempo es consumida en la fase de desarrollo, resaltamos la recomendación de prever el tiempo consignado en minutos para cada fase de la secuencia didáctica (Owen-Jackson, 2000).

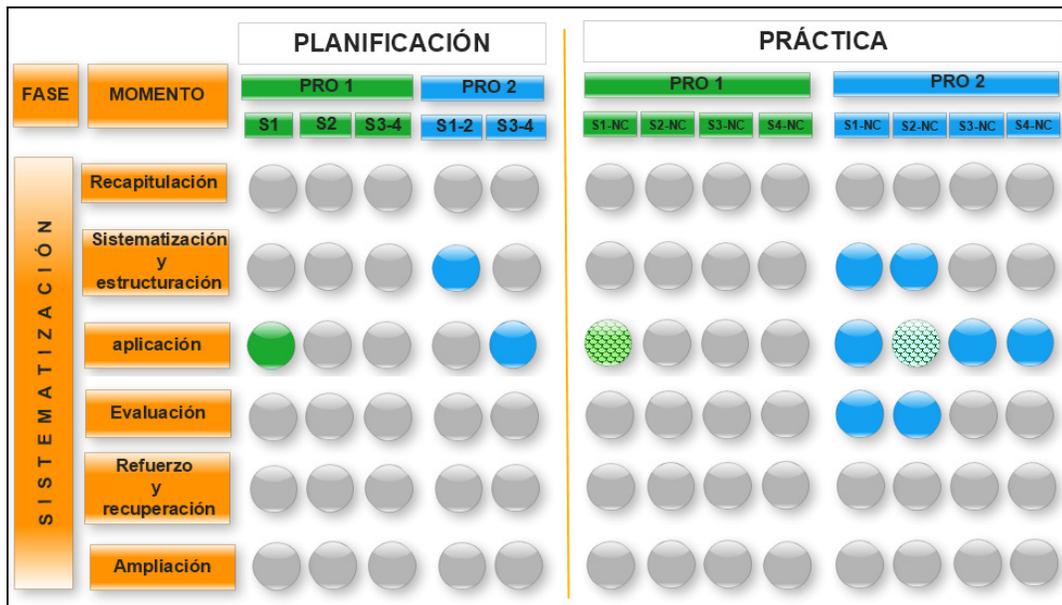
Como se mencionó al principio del presente análisis, el elemento tiempo no se abordó en ninguna de las fases. A través del análisis de las sesiones PRO1-S1, PRO1-S2, PRO1-S3-S4, PRO2-S1-S2, P3S3-S4 se observó, no obstante, que a cada tema desarrollado en la sesión le corresponde una fecha asignada, ello demuestra que cada docente prevé los temas a desarrollar a lo largo de la unidad didáctica.

Sin embargo notamos la ausencia de la duración de cada fase o actividad, consignándose solamente “(45 min.)” o “(90 min.)” al indicar el total del tiempo asignado a la sesión de aprendizaje. Al respecto Owen-Jackson (2000) señala la conveniencia de especificar los tiempos de duración de cada fase desde la planificación, afirmación con la que coincidimos ya que estructurar el tiempo desde la planificación permite regular en la práctica el desarrollo de cada una de las fases.

b) **El tiempo en la práctica.** El tiempo empleado en las fases anteriores: fase de inicio y de desarrollo por las profesoras nos dan una pauta de la importancia que le otorgan las profesoras PRO1 y PRO2 a la fase de sistematización. Desde la práctica tenemos que la profesora PRO1 dispone como máximo cinco minutos de la sesión para esta fase, lo que equivale al diez por ciento en una de ellas (PRO1-S1-NC) teniendo solo cuatro minutos en la sesión PRO1-S2-NC y en las sesiones PRO1-S3-NC y PRO1-S4-NC ningún minuto adicional pues todo el tiempo fue empleado mayoritariamente en la fase de desarrollo.

Por otro lado, la profesora PRO2 considerando las cuatro sesiones observadas tiene un promedio de veintidós minutos lo que representa el veintitrés por ciento de la sesión de clase, lo cual le permite desarrollar la fase de sistematización de una forma más consistente que la profesora PRO1.

El análisis de la fase de sistematización arroja el siguiente gráfico que nos muestra el consolidado de las estrategias didácticas según estuvieron o no presentes en los procesos de planificación y de aplicación de las mismas, veamos a continuación:



**FIGURA 10. Actividades en la fase de sistematización**  
Elaboración propia

La fase de sistematización representada en el gráfico evidencia en la planificación, de manera general, la ausencia de estrategias didácticas que cumplan con las finalidades de esta fase. Esta carencia repercute en la práctica; sin embargo, notamos que la profesora PRO2 desarrolló actividades en los momentos de sistematización, aplicación y evaluación.

Asimismo el gráfico siguiente nos muestra la síntesis de los recursos e interacciones generadas en la fase de sistematización:

		PLANIFICACIÓN					PRÁCTICA									
FASE	MOMENTO	PRO 1			PRO 2		PRO 1				PRO 2					
		S1	S2	S3-4	S1-2	S3-4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4		
SISTEMATIZACIÓN	Recapitulación															
	Sistematización y estructuración				P - GG						E - ST Int P - GG	E - ST Int P - GG				
	Aplicación	SI P - GG				P - GG	SI P - EM				SI ST Int P - GG	SI ST Int P - GG	ST Sop SI P - EM E - E	ST Sop SI P - EM E - E		
	Evaluación										E P - E P - GG	E P - E P - GG				
	Refuerzo y recuperación															
	Ampliación															

**FIGURA 11. Recursos e interacciones en la fase de sistematización**  
Elaboración propia

Como se ha señalado a lo largo del análisis, los recursos utilizados de forma recurrente fueron los escolares (cuaderno) y los recursos impresos, en este caso el texto escolar acompañado de la versión digital utilizada por la profesora. En cuanto a las interacciones, la del tipo profesor-gran grupo fue la que mayor presencia tuvo durante a lo largo de la fase.

A modo de síntesis de los hallazgos del estudio tenemos a continuación los gráficos que representan el análisis realizado a las estrategias didácticas, en el caso del primero referente a las actividades a lo largo de toda la secuencia didáctica y el segundo sintetiza los recursos y las interacciones, según podemos apreciar:



**FIGURA 12. Actividades a lo largo de la secuencia didáctica**  
Elaboración propia



A partir de la figura 12 podemos afirmar que, con las distancias del caso entre las profesoras PRO1 y PRO2, la intervención docente en el área de Comunicación en el VII ciclo se concentra en las fases de inicio y desarrollo.

Con respecto a la primera fase, las distancias entre las profesoras PRO1 y PRO2 son evidentes en cuanto la profesora PRO2 genera estrategias didácticas más adecuadas a los logros esperados de la sesión. En relación a la segunda fase, ambas profesoras se concentran en la introducción y desarrollo de los contenidos, momento en el cual se ocupa la mayor parte del tiempo que dura la sesión.

Otro aspecto que podemos notar es que tanto en la planificación como en la práctica, ambas profesoras desconocen la importancia de los momentos de recapitulación, sistematización y estructuración, evaluación, refuerzo y recuperación y ampliación. De aquí se desprende que el hecho de no consignar el tiempo de manera específica en la planificación habría traído como consecuencia la falta de estructuración de actividades, y por ende de estrategias didácticas, en la fase de sistematización dejando inconcluso el proceso de enseñanza-aprendizaje.

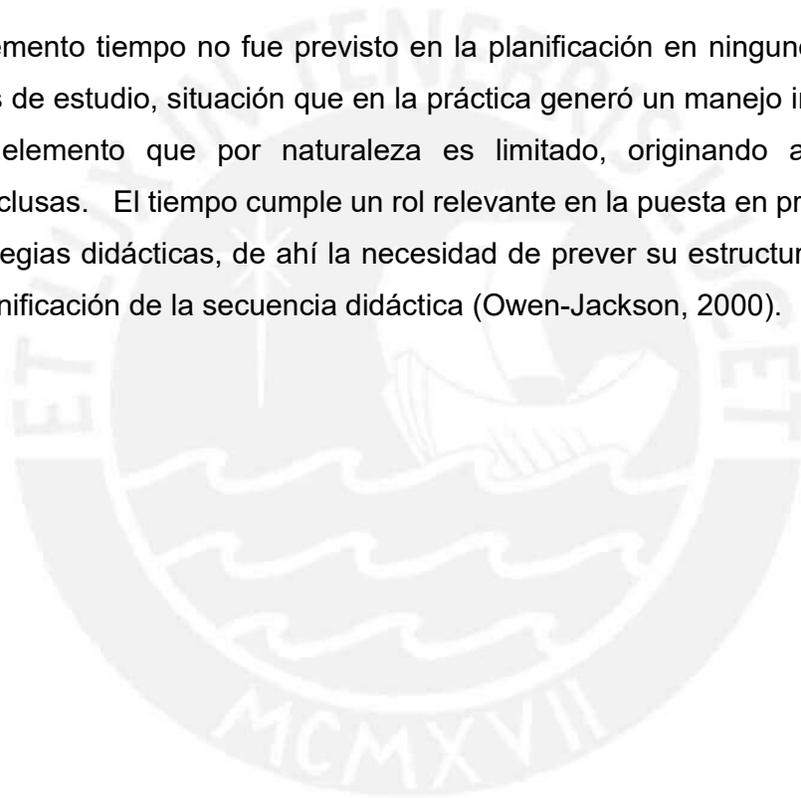
Respecto a las interacciones, tal como lo muestra la figura 13, la más utilizada fue la de profesor – gran grupo, mientras que en relación a los recursos utilizados, los de mayor incidencia lo constituyeron los recursos escolares y los simbólicos - tecnológicos de soporte (Tabla 16).

## CONCLUSIONES

1. En la planificación, las estrategias didácticas no están claramente definidas al aparecer descritas de manera superficial. La experiencia que las docentes afirman tener en el ciclo, aparece como un factor que podría explicar la brevedad con la cual se consignan actividades, recursos, interacciones y tiempo en las secuencias didácticas que ellas elaboran. Ello convierte la planificación de las estrategias didácticas en un referente que esquematiza de manera genérica la actuación del profesor, perdiendo así la función última de la planificación que es la de prever el encuentro didáctico con sus estudiantes, mediante un proceso de reflexión permanente de su práctica.
2. En la práctica, las estrategias didácticas concretizan el rol mediador del docente, quien a través de las decisiones que pone en acción en función al contexto, influye de manera positiva o negativa en la construcción progresiva de significados compartidos entre él y sus estudiantes.
3. En la fase de inicio, las estrategias didácticas planificadas plantearon actividades centradas en los momentos de motivación y activación de conocimientos previos, dejando de lado los momentos de presentación del tema y explicitación de objetivos. Las estrategias diseñadas no explicitaron ningún tipo de interacciones ni recursos debiendo ser deducidos a partir del documento analizado.
4. En la fase de inicio, las estrategias didácticas aplicadas se focalizaron en los momentos de motivación y activación de conocimientos previos. Sin embargo, los momentos de presentación del tema y explicitación de objetivos solo fueron atendidos por uno de los casos. En relación a los elementos de las estrategias didácticas, las actividades planteadas respondieron al propósito de cada momento de la secuencia didáctica en uno de los casos. Por otro lado, las interacciones fueron en su totalidad del tipo profesor – gran grupo relegando la interacción entre pares con sus correspondientes ventajas. Por último, los diversos tipos de recursos planteados en la teoría fueron utilizados por ambos casos.

5. En la fase de inicio, se observa una clara distancia entre las estrategias planificadas y las llevadas a cabo en la práctica en los momentos de presentación del tema y explicitación de objetivos al haberse desarrollado estrategias didácticas no consideradas en la planificación. Su uso en los momentos de presentación del tema y explicitación de objetivos, contribuye a orientar la actuación de los estudiantes a lo largo de la sesión de aprendizaje por lo que su inclusión en la planificación es esencial, ya que a partir de esta se construye el proceso formativo (Giné y Parcerisa, 2003).
6. En la fase de desarrollo, las estrategias didácticas planificadas atienden fundamentalmente al momento de introducción y desarrollo de nuevos contenidos relegando el momento de autoevaluación y evaluación mutua. Respecto a las interacciones propuestas, la interacción profesor – gran grupo predomina en el momento de desarrollo. Por otro lado se comprueba que los recursos simbólicos impresos son los más utilizados en esta fase.
7. En la fase de desarrollo, las estrategias didácticas aplicadas se concentran en el momento de introducción y desarrollo de nuevos contenidos sin brindar oportunidad a los estudiantes de autorregular su acción en función a los logros esperados en la sesión. La interacción profesor – gran grupo es recurrente a lo largo de la fase. Por otro lado el cuaderno y los recursos simbólicos tecnológicos de soporte se constituyen en los principales recursos utilizados.
8. Existe una clara correspondencia entre las estrategias didácticas planificadas y las aplicadas en la fase de desarrollo tanto a nivel de actividades, interacciones y recursos. La correspondencia podría explicarse a partir del énfasis que pone el profesor sobre esta fase, implícitamente entendida como instancia principal del proceso de enseñanza aprendizaje, en la cual se introducen y desarrollan los nuevos contenidos.
9. En la fase de sistematización, la planificación evidencia una mínima presencia de estrategias didácticas orientadas a consolidar el aprendizaje construido en las fases previas.

10. En la fase de sistematización, las estrategias didácticas aplicadas se evidenciaron solo en uno de los casos y estuvieron orientadas a los momentos de sistematización y estructuración de lo aprendido, aplicación y evaluación. En relación a los recursos, tenemos al cuaderno y a los recursos impresos (texto escolar) acompañados de su versión digital como los más frecuentemente utilizados. La interacción profesor-gran grupo predomina en esta fase.
11. Existe correspondencia entre las estrategias didácticas planificadas y aplicadas en la fase de sistematización en ambos casos tanto cuando son consideradas como cuando no lo son.
12. El elemento tiempo no fue previsto en la planificación en ninguno de los dos casos de estudio, situación que en la práctica generó un manejo ineficiente de este elemento que por naturaleza es limitado, originando así sesiones inconclusas. El tiempo cumple un rol relevante en la puesta en práctica de las estrategias didácticas, de ahí la necesidad de prever su estructuración desde la planificación de la secuencia didáctica (Owen-Jackson, 2000).



## RECOMENDACIONES

1. Sugerimos que las sesiones de aprendizaje planificadas sean elaboradas en función a las tres fases de la secuencia didáctica atendiendo a sus finalidades, al mismo tiempo, se considere en su elaboración a los elementos de las estrategias didácticas.
2. A nivel institucional recomendamos monitorear las sesiones de aprendizaje planificadas a fin de asegurar que éstas incluyan las fases y elementos recomendados. Este monitoreo permitirá consolidar la estructura de las sesiones de aprendizaje y su uso en las aulas dentro de la institución con lo cual se podrá establecer lineamientos didácticos para el proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Sugerimos implementar espacios de capacitación en estrategias didácticas orientadas al logro de las competencias del área de Comunicación haciendo énfasis en los procedimientos que implica cada una de las competencias y sus respectivas capacidades.
4. La intención de este estudio ha sido contrastar dos de los tres momentos en los cuales se evidencian las estrategias didácticas del docente: la planificación y la práctica. Consideramos que incluir el tercer momento referido a la reflexión del docente sobre su práctica brindaría otros elementos que permitan mejorar y enriquecer la práctica docente. Por ello sugerimos realizar un estudio de investigación que incluya los tres momentos.
5. Consideramos que las estrategias didácticas desarrolladas por las profesoras fueron influenciadas por la calidad del diálogo que ellas generaron. Esto determinó diferentes niveles de participación, de involucramiento y de motivación en los estudiantes por lo cual recomendamos realizar un estudio centrado en el uso del lenguaje como agente mediador de las interacciones entre el profesor y los estudiantes para observar los efectos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
6. El presente estudio se realizó a un nivel descriptivo, dados los hallazgos

sugerimos realizar un estudio a nivel explicativo que permita profundizar en las razones que dieron sentido a la regulación que realiza el docente en la acción.

7. Se recomienda ampliar la muestra del estudio incluyendo los ciclos III, IV, V y VI, a fin de obtener información que esboce el perfil de la institución en relación a las competencias del área de Comunicación. Esto requerirá considerar tiempos de intervención más amplios a modo de garantizar la consistencia y fiabilidad de los resultados.



## Bibliografía

- Abascal, M. (2011). Enseñar el discurso oral. En U. Ruiz (Ed.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (págs. 81-100). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Aebli, H. (1988). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: NARCEA, S. A
- Alonso Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa* (Vol. I). Madrid: Síntesis.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Antúnez, S., Imbernón, F., del Carmen, L., Parcerisa, A., & Zabala, A. (1999). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: GRAÓ.
- Area, M. (2009). Manual electrónico. Introducción a la tecnología educativa. Universidad de Laguna. Licencia Creative Commons. España.  
Recuperado de:  
[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZtUgNTZHV7oJ:manarea.webs.ull.es/ebookte.pdf+&hl=es&gl=pe&pid=bl&srcid=ADGEESiojHVJIEZ8BRIgneJb5YW02rjDcfmi5qfc29Lgl4BI7QsvuZ4hkivWkrat--m6iTkMtZ7UkQ-KuWX76UHSO-0Dma16nkZCmWWVPHhloGp2hdWMXC2gr2jILGq3HJM\\_tsVlf56o&sig=AHIEtbQILpz2yqxOsfN04mf2P47k2gkZfA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZtUgNTZHV7oJ:manarea.webs.ull.es/ebookte.pdf+&hl=es&gl=pe&pid=bl&srcid=ADGEESiojHVJIEZ8BRIgneJb5YW02rjDcfmi5qfc29Lgl4BI7QsvuZ4hkivWkrat--m6iTkMtZ7UkQ-KuWX76UHSO-0Dma16nkZCmWWVPHhloGp2hdWMXC2gr2jILGq3HJM_tsVlf56o&sig=AHIEtbQILpz2yqxOsfN04mf2P47k2gkZfA)
- Baelo, R., Arias, A., & Madrid, V. (2011). Del curriculum prescriptivo al curriculum del aula. En I. Cantón, & M. Pino-Juste, *Diseño y desarrollo del curriculum* (págs. 99-120). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Barcia, M., & Rodríguez, M. (2011). La metodología en Educación Primaria. En B. Bermejo, *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria* (págs. 181-212). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bernardo, J. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases* (3ra ed.). Madrid: EDICIONES RIALP, S.A
- Bernardo, J. (2011a). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: EDITORIAL SÍNTESIS, S.A.
- Bernardo, J. (Coord.). (2011b). *Educación personalizada: Principios, técnicas y recursos*. Madrid: SÍNTESIS, S.A
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones MORATA, S.A.
- Bixio, C. (1999). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Bixio, C. (2004). *Cómo planificar y evaluar en el aula: Propuestas y ejemplos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Blázquez, F., & Lucero, M. (2009). Los medios o recursos en el proceso didáctico. En A. Medina, & F. Salvador, *Didáctica general* (págs. 197-218). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Cassany, D. (2008). *La cocina de la escritura*. Barcelona: EDITORIAL ANAGRAMA, S.A.
- Castillo, S. y Cabrerizo, D. (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior. Vol. II*. España: McGraw Hill-Interamericana.
- Cázares. (2011). *Estrategias educativas para fomentar competencias. Crearlas, organizarlas y evaluarlas (CODE)*. Mexico: Editorial Trillas.
- Chung, C., Mak, S., Sze, P. (1995). Reflective Lesson Planning in Refresher Training Programs for Experienced Physics Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 4, 2, 151-161. doi: 10.1007/BF02214055
- Clark, C., y Peterson, P. (Mayo de 1984). Teachers' Thought Processes. *The Institute for Research on Teaching*. Michigan, The United States: Michigan State University.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education. 5th edition*. London: RoutledgeFalmer.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Edits.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (2da ed., págs. 387-413). Madrid: Alianza editorial, S.A.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Edits.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (2da ed., págs. 437-458). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Aplicación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Corrales, M. & Sierras, M. (2002). *Diseño de medios y recursos didácticos*. Málaga: INNOVACIÓN Y CUALIFICACIÓN, S.L.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

- Darling-Hammond, L. (2005). The Case for University-based Teacher Education. En R. (. Roth, *The role of the university in the preparation of teachers* (págs. 12-29). Philadelphia: Taylor & Francis e-Library.
- De la Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en educación secundaria: una perspectiva desde la didáctica general. En A. de la Herrán, & J. Paredes, *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (págs. 134 - 148). Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- De la Torre, S. (2002). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. En S. De la Torre , & O. Barrios, *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (págs. 108-128). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico D.F.: McGraw-Hill /INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). *Strategies and models for teachers: teaching content and thinking skills*. Massachussets: Pearson Education, Inc.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula (vol. II)*. Barcelona: GRAÓ.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: SECRETARIADO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*. En revista electrónica *Tendencias Pedagógicas*. N° 16. Recuperado de: [www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_16\\_13.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf)
- Fernández, M. (2009). Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento. En C. Moral Santaella, & M. P. Pérez García, *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Fonseca, B., & Chi, M. (2011). Instruction based on self-explanation. En R. Mayer, & P. Alexander (Edits.), *Handbook of research on learning and instruction* (págs. 296-321). New York: Routledge.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A

- Gallego, J., & Salvador, F. (2009). Planificación del proceso didáctico: objetivos y fines. En A. Medina, & F. Salvador, *Didáctica general* (págs. 113-138). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Gimeno, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Giné, N., y Parcerisa, A. (2003). Fases de la secuencia formativa. En Giné, N. y Parcerisa, A. (Edits.), *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación* (págs. 35-42). Barcelona: GRAÓ *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ .
- Haynes, A. (2007). *100 ideas for lesson planning*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Haynes, A. (2010). *The complete guide to lesson planning and preparation*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Heck, S., & Williams, C. R. (1984). *The complex roles of the teacher. An ecological perspective*. New York: Teachers College Press.
- Hernández, A., & Quintero, A. (2007). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: EDITORIAL SÍNTESIS, S.A.
- Hernández-Pizarro, L., & Caballero, M. (2009). *Aprendiendo a enseñar. Una propuesta de intervención didáctica para una enseñanza de calidad*. Madrid: EDITORIAL CCS.
- Imbernón, F. (1999). La programación de las tareas del aula: un proceso contextual, dinámico y flexible. En S. Antúnez, F. Imbernón, L. Del Carmen, A. Parcerisa, & A. Zabala, *Del proyecto educativo a la programación del aula (2da. ed.)* (págs. 105-134). Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology* (2da ed.). London: SAGE Publications.
- Langdon, D. (1978). The construct lesson plan. *NSPI Journal*, 17, (10), 16-18. doi:10.1002%2Fpfi.4180171012
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó-Editor.
- Liyanage, I. y Bartlett, B. (2010). From autopsy to biopsy: a metacognitive view of lesson planning and teacher trainees in ELT. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1362-1371. doi: 10.1016%2Fj.tate.2010.03.006
- López Noguero, F. (4, 2002). El análisis de contenido como método de investigación. *C XXI. Revista de Educación. Universidad de Huelva*, 167-179.

- Mallart, J. (2008). Didáctica de la motivación. En A. de la Herran, & J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (págs. 177-193). Madrid: Mc Graw Hill.
- Manent, C., Perez, N., & Stanziola, M. (2004). Delimitación conceptual de estrategias, técnicas y actividades en relación con las habilidades sociales. En M. Sartori, *Educación en la diversidad ¿realidad o utopía?* (págs. 265-274). Buenos Aires: Línea Gráfica.
- Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En U. Ruiz (Ed.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (págs. 121-135). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Moral, C., Torres, C., Aznar, I., & El-homrani, M. (2009). Interacción en la enseñanza. En C. Moral, & M. Pérez (Edits.), *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 155-170). Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya)
- Nerici, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica* (3ra ed.). Buenos Aires: Kapelusz
- Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (págs. 101-124). Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- Owen-Jackson, G. (2000). Planning your teaching. En G. Owen-Jackson (Ed.), *Learning to teach design and technology in the secondary school. A companion to school experience* (págs. 127-150). New York: RoutledgeFalmer.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. Mexico, D.F.: Pearson Educación.
- Piñuel, J. (2002). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido" [en línea]. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.
- Quinquer, D. (2003). La secuencia como un medio para analizar la práctica educativa. En Giné, N. y Parcerisa, A. (Edits.), *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación* (págs. 103-116). Barcelona: GRAÓ.
- Renck, M., Rieg, S., & Helterbran, V. (2007). *Planning for learning. Collaborative approaches to lesson design and review*. New York: Teachers College Press.
- Rodríguez Diéguez, J. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Román, M., & Díez, E. (1994). *Currículo y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Editorial EOS.

- Ruiz, J. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
- Salvador, F., & Gallego, J. (2009). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina, & F. Salvador, *Didáctica general* (págs. 169-204). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Scott, D., & Walther, B. (1995). *Creating responsible learners. The role of a positive classroom environment*. Los Angeles: American Psychological Association (APA).
- Slavin, R. (2006). *Educational psychology. Theory and practice (8va.ed.)*. New York: Pearson Education , Inc.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura (15a. ed.)*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Soteras, S. (2004). La secuencia formativa: más allá de una programación rutinaria. En L. del Carmen, *La planificación didáctica* (págs. 13-21). Barcelona: Graó.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Trejo, K. (2012). *Metodología del proceso de enseñanza aprendizaje*. México, D.F.: Trillas.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Toro Jaramillo, I. D., & Parra Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Uwe, F. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Uwe, F., Kardoff, E., & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Vargas, C. (2013). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una Institución Educativa de San José de Moro – La Libertad* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4574>
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and Methods* (3rd. ed.). California: SAGE Publications.
- Yinger, R. (1979). Routines in Teacher Planning. *Theory Into Practice*, 18(3), 163. American Psychological Association. Recuperada de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/detail/detail>

[l?vid=4&sid=5b35f29c-62dc-4dad-8823-c5db568d2f8f%40sessionmgr4001&hid=4207&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=bth&AN=5204010](https://www.repositorio.cebsi.gov.br/handle/document/5204010)

Zabala, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular* (4th Ed.). Madrid: NARCEA S.A. DE EDICIONES.



ANEXOS



**Anexo 1. INSTRUMENTOS VALIDADOS PARA EL RECOJO DE LA INFORMACIÓN  
FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL**

FECHA: _____	AULA: _____	GRADO: _____	SECCIÓN:
PROFESORA:	N° DE ESTUDIANTES: _____	CÓDIGO	HORARIO:
TEMA: _____			
LOGRO ESPERADO: _____			

FASES	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS			
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO
INICIAL				
DE DESARROLLO				
DE SISTEMATIZACIÓN				

### NOTA DE CAMPO

FECHA: _____	AULA: _____	GRADO: _____	SECCIÓN: _____
PROFESORA: _____	N° DE ESTUDIANTES: _____	CÓDIGO _____	HORARIO: _____
TEMA: _____			
LOGRO ESPERADO: _____			

FASES	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	COMENTARIOS
<b>INICIAL</b>		

FASES	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	COMENTARIOS
<b>DE DESARROLLO</b>		

FASES	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	COMENTARIOS
<b>DE SISTEMATIZACIÓN</b>		

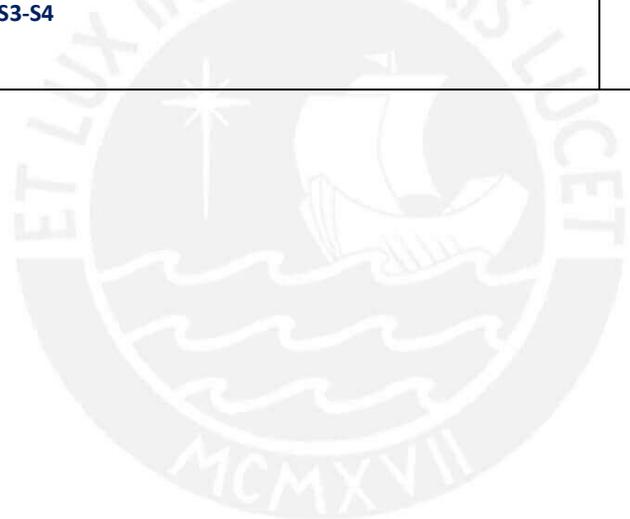
**Anexo 2. MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PLANIFICACIÓN (EEDDPLA)  
FASE DE INICIO**

MOMENTOS	EEDD PLANIFICADAS			COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	RECURSOS	INTERACCIONES	
Motivación	<p>Lee una reseña. <b>PRO1-S2</b>                      Observa un video acerca de la lectura como forma de conocer el mundo. <b>PRO1-S3-S4</b></p> <p>Observan el ppt (libro) sobre la narrativa de 1920 y 1950.–<b>PRO2S1-S2</b>                      Comentan sobre los aspectos más resaltantes de dicha información.–  <b>PRO2S1-S2</b></p> <p>Escuchan un programa radial - - <b>PRO2S3-S4</b>                      Mediante una lluvia de ideas determinan la secuencia que presenta así como el lenguaje que se emplea al interior del programa. - <b>PRO2S3-S4</b></p>	<p>SI ST Aud</p> <p>ST Int SI</p> <p>ST Aud</p>	<p>P-GG P-GG</p> <p>P-GG P-GG</p> <p>P-GG P-GG</p>	<p>Las estrategias didácticas están enfocadas a la motivación. Uso variado de recursos Interacción centrada en el profesor y dirigida al grupo clase en su conjunto.                      PRO2: articula las actividades construyendo procedimientos.</p>
Activación de conocimientos previos	Comenta acerca de las características que presenta este texto. <b>PRO1-S2</b>	SI	P- GG	Las EEDD de PRO1 y PRO2 no contemplan actividades de activación de conocimientos previos, presentación del tema ni explicitación de objetivos.
Presentación del tema				
Explicitación de objetivos				
	<p>Lee el texto inicial que aparece en su libro SI - <b>PRO1-S1</b>                      responde a las siguientes preguntas: ¿Qué es el segundo párrafo del primero? libro — <b>PRO1-S1</b>                      Deducen el propósito del programa radial. - <b>PRO2S3-S4</b></p>	<p>SI</p> <p>SI</p>	<p>P-GG</p> <p>P-GG</p>	PRO1: Consignó acciones que no corresponden a actividades de la fase inicial.

**MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PLANIFICACIÓN (EEDDPLA)  
FASE DE DESARROLLO**

MOMENTOS	EEDD PLANIFICADAS			COMENTARIOS
	ACTIVIDADES – INTERACCIONES – RECURSOS - TIEMPO	RECURSOS	INTERACCIONES	
Introducción y desarrollo de contenidos	Leen la información presente en el libro. -- <b>PRO1-S1</b>	SI	P-GG	PRO2: Las actividades consideradas aparecen articuladas entre sí y con las actividades de la fase anterior. PRO1 y PRO2: Existe predominio de estrategias centradas en el profesor (P-GG) PRO1 y PRO2: Incluyen recursos varios sobre todo impresos. PRO1 y PRO2: No consignan tiempo para las actividades de esta fase.
	Subraya las ideas principales. -- <b>PRO1-S1</b>	SI	P-GG	
	Resuelve las actividades en el libro.-- <b>PRO1-S1</b>	SI	P-GG	
	En diferentes recortes de periódico señalan los tipos de párrafo. -- <b>PRO1-S1</b>	SI	P-GG	
	Se forman en parejas. - <b>PRO1-S2</b>			
	Inician la redacción de su reseña. <b>PRO1-S2</b>	Cuaderno	E-E	
	Intercambian y comentan las mismas. <b>PRO1-S2</b>	Cuaderno	E-E	
	Luego de ver el video, comentan acerca de la amplitud de conocimientos que genera la lectura. <b>PRO1S3 –S4</b>	ST Aud	P-GG	
	En base a su esquema inician la redacción de su texto de opinión.-- <b>PRO1S3 –S4</b>	Cuaderno		
	Redactan la tesis y argumentos. SI - La interacción no es clara. <b>PRO1S3 –S4</b>	Cuaderno		
	Revisan su ortografía. <b>PRO1S3 –S4</b>	Cuaderno		
	Dialogar sobre la situación de desigualdad e inconformidad que se vivía en las zonas rurales por estos años. - - <b>PRO2S1-S2</b>		E-E y/o PGG P-GG	
	Observan el recurso de animación “Por la ruta de los indigenistas” que nos permitirá reconocer la importancia del entorno en la formación intelectual de los escritores indigenistas. - <b>PRO2S1-S2</b>	(ST AUD) SI	P-GG	
Dan lectura a la información propuesta en la pág. 200 – 201. <b>PRO2S1-S2</b>	SI	P-GG		
Identifican y subrayan la información más importante. - <b>PRO2S1-S2</b>	SI			
Se identifican detalles precisos como la fecha, hora, presentación del locutor y del programa radial. - <b>PRO2S3-S4</b>	SI	P-GG		
Se les presenta un esquema en el que determinarán el tema, propósito, locutores, recursos a emplear, secuencia de bloques al interior del programa. - - <b>PRO2S3-S4</b>	SI	P-GG		
Elaboran los guiones radiales de cada locutor según su orden de participación. - <b>PRO2S3-S4</b>	SI	P-GG		

Evaluación, autoevaluación y evaluación mutua				PRO1 y PRO2: No consideran actividades de evaluación del progreso.
	<p>Cada pareja elegirá las cualidades de que más destacan de su compañero para elaborar su reseña. - <b>PRO1-S2</b>  Usan conectores para enlazar los párrafos. <b>PRO1-S3-S4</b></p> <p>Se distinguen las dos vertientes que surgen a raíz de esta situación social: el criollismo y el indigenismo. <b>PRO2S1-S2</b>  De igual manera se determina el propósito que persigue el programa a desarrollar. No se ven interacciones explícitas- <b>PRO2S3-S4</b></p>	Cuaderno	E-E	PRO1 y PRO2: Evidencian dificultades en la formulación de las actividades confundiéndolas con indicadores de desempeño o el propósito de una actividad.



**MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PLANIFICACIÓN (EEDDPLA)  
FASE DE SISTEMATIZACIÓN**

MOMENTOS	EEDD PLANIFICADAS			COMENTARIOS
	ACTIVIDADES – INTERACCIONES – RECURSOS - TIEMPO	RECURSOS	INTERACCIONES	
Recapitulación				
Sistematización y estructuración de lo aprendido	Organiza un mapa conceptual sobre el tema en base a las ideas seleccionadas. <b>PRO2-S1-S2</b>			
Aplicación	En diferentes recortes de periódico señalan los tipos de párrafo. <b>PRO1-S1</b> Elaboran los guiones radiales de cada locutor según su orden de participación. <b>PRO2-S3-S4</b>	SI		
Evaluación				
Refuerzo y recuperación				
Ampliación				

**Anexo 3. MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA (EEDDPRA) - FASE DE INICIO**

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de motivación	<p>La profesora presenta un video relacionado al placer de leer, los alumnos lo observan atentamente.                      PRO: “¿Cuál es la importancia que tiene la lectura? (mientras acomoda el documento) ¿Por qué es importante leer? ¿Por qué creen ustedes que es importante leer? <b>PRO1-S3-NC</b></p>	P-GG	ST Aud		<p>PRO1 y PRO2:                      Las actividades de motivación están presentes.                      PRO1:                      Hace uso de los recursos que tiene a disposición y se hizo una buena selección del video; sin embargo el no articular la actividad con otra disminuyó el nivel de atención conseguido a través del video.</p> <p>PRO1 y PRO2:                      Los recursos simbólicos tecnológicos audio visuales son los más utilizados en esta fase;                      la interacción que se genera siempre tiene al profesor como centro de atención.</p> <p>PRO1 y PRO2:                      Existe una marcada diferencia en la forma de presentar las actividades de motivación, PRO1 se limita a presentar el recurso; mientras que PRO2 genera una dinámica alrededor de él siendo una de sus fortalezas el manejo de la técnica del interrogatorio.</p>
	<p>La profesora presenta un video relacionado al placer de leer, mientras tanto ella va anotando en la pizarra la palabra. “tesis”. Los alumnos lo observan atentamente. <b>PRO1-S4-NC</b></p>	P-GG	ST Aud		
	<p>Analizan una imagen (PPT).                      PRO: empezamos entonces, narrativa entre 1920 y 1950, ¿qué observan?                      EST: Una pareja.                      PRO: Una pareja, muy bien. ¿Cómo es la pareja?                      EST: Indígena.                      PRO: Seguimos, ¿qué es lo que puedo retomar o qué temática creen ustedes que van a retomar las nuevas obras?                      Los estudiantes describen los elementos que componen la imagen tratando de contextualizar la pareja que se observa.                      A través de preguntas, PRO2, genera una lluvia de ideas alrededor de la imagen para introducir las características del Indigenismo. <b>PRO2-S1-NC</b></p>	P-GG	ST Ico		
	<p>Presenta una imagen (en PPT) y guía la observación de los alumnos a través de preguntas orientadas a reconocer los detalles de la imagen. <b>PRO2-S2-NC</b></p>	P-GG	ST Ico		







MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
	PRO: ¿Cómo serán las obras literarias de esa época si éstas están influenciadas por todo esto? EST: De contexto político. PRO: De contexto político, muy bien. EST: Crítico PRO: Crítico, ¿por qué será crítico? EST: Por todos los cambios PRO: ¿Qué significa oncenio? EST: Once años PRO: ¿Eso creen ustedes que era legal? ¿Estaba bien? EST: Era una tiranía <b>PRO2-S1-NC</b>	P-GG			
Actividades de activación de conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Recuerdan algo de lo que han leído? ¿Qué es Indigenismo?</li> <li>- “Es una corriente literaria”</li> <li>- “El Criollismo no puede ser considerado Indigenismo.</li> <li>- La profesora señala: “hablaban del Criollismo y del Indigenismo, ¿cómo denomina al criollo José Carlos Mariátegui?</li> <li>- Como un bastardo</li> <li>- “Como un bastardo, muy bien” (anota en la pizarra). ¿Qué significa un hijo bastardeado?</li> </ul> La profesora explica cómo se considera el escritor y pregunta, entonces ¿cuál será la visión de la realidad para el escritor? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que abusan de él.</li> <li>- Que más</li> <li>- Es ignorado.</li> <li>- PRO: Lo que propone José Carlos Mariátegui es cómo debería cambiar la visión de la literatura según esta nueva tendencia, ya lejos de la influencia europea. <b>PRO2-S2-NC</b></li> </ul>	P-GG			



MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de presentación del tema	“A ver alumnos, hoy día vamos a ver qué función cumplen los párrafos”. <b>PRO1-S1-NC</b>	P-GG			<p>PRO1: La presentación del tema se reduce a la lectura del título de la actividad en el libro de texto, pasando desapercibida por los alumnos en desmedro del nivel de motivación de los estudiantes. No se observa una interacción fluida entre la profesora y el grupo.</p> <p>PRO2: Además de presentar el tema, describe en qué consiste o qué actividades involucra.</p>
	Vamos a ver el día de hoy la narrativa entre 1920 y 1950. ¿Correcto? Analizamos las diapositivas, comentamos y luego procedemos a la lectura del texto. <b>PRO2-S1-NC</b>	P-GG			
	Vamos a seguir con la prolongación de aquello que él denomina “Indigenismo”. ¿Correcto? <b>PRO2-S2-NC</b>	P-GG			
	La profesora explica que van a revisar cómo se va a manifestar el Indigenismo y el Criollismo. <b>PRO2-S2-NC</b>	P-GG			
	Ya, el día de hoy vamos a empezar con la primera parte... del programa radial, acuérdense que ese proyecto va a tener como fusión un tema transversal el área de Historia, Informática y Comunicación... <b>PRO2-S3-NC</b>	P-GG			
	Vamos a ver el programa radial, el magazine histórico. Específicamente, eso vamos a ver hoy día. <b>PRO2-S3-NC</b>	P-GG			
Actividades de explicitación de objetivos	El día de hoy, a ver jovencitos, vamos a ir ya haciendo, la primera parte del proyecto que se va a presentar este bimestre... y que se va a presentar el 5 de diciembre como trabajo final. <b>PRO2-S4-NC</b>	P-GG			<p>PRO1 y PRO2: Enuncian las tareas que esperan realicen los estudiantes sin llegar a plantear los objetivos de manera que permitan que los estudiantes se apropien de ellos.</p>
	La profesora indica que cada estudiante escribirá un retrato de su compañero. <b>PRO1-S2-NC</b>	P-GG			
	El día de hoy es para iniciar el trabajo del programa radial. <b>PRO2-S3-NC</b>	P-GG			
	El día de hoy vamos a tratar de delimitar la fecha, el año, el nombre del programa, cómo es que se va a estructurar, qué es un programa radial, cuáles son los tipos y; partiendo de eso ustedes ya van a escoger su línea de trabajo. <b>PRO2-S3-NC</b>	P-GG			



	<p>qué? A ver concreta esa idea.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- EST: Recrea cosas</li> <li>- Ya, muy bien. Entonces conoces más acerca de una situación...</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>PRO1-S4-NC</b></p>				
--	---	--	--	--	--







MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de introducción y desarrollo de contenidos 2	<p>La profesora indica que saquen su cuaderno para resolver el ejercicio número 3, los alumnos dicen: “Ay no”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Saquen su cuaderno para la pregunta número 3” (<i>se percibe a los jóvenes, cansados y distraídos...</i>) “¿quién puede leer la pregunta 3? <b>PRO1-S1-NC</b></li> </ul>	P-GG	Cuaderno		<p>El cuaderno se constituye en el recurso principal en la fase de desarrollo.</p> <p>No se evidencia uso de explicaciones o demostraciones que muestren a los estudiantes cómo ejecutar las actividades.</p> <p>Respecto a las interacciones, las consignas que utiliza el docente no son claras genera vacíos lo que obliga a que el alumno requiera consultar de forma reiterativa.</p>
	<p>La profesora anima a los estudiantes a utilizar un vocabulario más elaborado, muestra en el texto presentado en PPT las posibles utilizadas en el texto ejemplo. <b>PRO1-S2-NC</b></p>	P-GG	ST Int		
	<p>Proyecta un esquema el cual pide sea copiado al cuaderno. Pongan el título... la reseña y su definición... ¿Cómo podríamos definir este tipo de texto? ¿Qué es? ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un texto descriptivo en el cual destacan las características de una persona (<i>no se sabe si está dictando o elaborando un concepto para ella o para la clase</i>)....ok cada uno elabore su concepto...” <b>PRO1-S2-NC</b></li> </ul>	P-GG			
	<p>La profesora indica a los estudiantes que completen el esquema. PRO: como el primero, ahí tienen dos ejemplos, puede ser como el primero o como el segundo, pero por la extensión tiene que ser...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A partir de ese esquema inicias la descripción... Una vez que se terminas el cuadro”....pasas a escribir el texto con las características... deben hacerlo en una hoja parte porque me la voy a llevar... La extensión... no más de 10 líneas, ...cuiden mucho el vocabulario....ya empiecen... <b>PRO1-S2-NC</b></li> </ul>	P-GG			
	<p>La profesora se desplaza alrededor de la clase resolviendo preguntas. <b>PRO1-S2-NC</b></p>	P-E			

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de introducción y desarrollo de contenidos 3	<p>- ¿Qué tesis podría ser? ¿Ah? (no hay respuestas)... a ver vayan pensando. La profesora busca algo entre unos papeles, luego saca unas hojas escritas y dice:</p> <p>- Por ejemplo aquí, yo tengo una tesis... ya?... de una de sus compañeras que ya ha realizado su trabajo. <i>(Lee en voz alta):</i> Leer es uno de los mejores privilegios que tiene el ser humano. Esa es la tesis que esta compañera, su compañera ha formulado. La profesora intenta generar un diálogo con los estudiantes para identificar los argumentos que sostienen la tesis propuesta. <b>PRO1-S3-NC</b></p> <p>- Muy bien chicos, entonces este es un ejemplo de una compañera que ha escrito su artículo de opinión, ahora ustedes formulen la tesis y desarrollen los argumentos y luego... cuando tengan tesis y argumentos que ya han debido traer hoy día porque estoy viendo los esquemas de algunos de ustedes... <b>PRO1-S3-NC</b></p> <p>Los alumnos empiezan a sacar sus cuadernos... empiezan a trabajar individualmente. <b>PRO1-S3-NC</b></p> <p>La profesora vuelve a buscar entre sus papeles, encuentra otro trabajo realizado por un alumno de otro salón y llama la atención de los estudiantes.</p> <p>- Ya, a ver chicos, okey, shhhh... A ver, escuchen esta tesis <i>(mira a los alumnos que no guardan silencio, luego prosigue)</i>. Leer es una... <i>(la profesora lee la tesis y los argumentos)</i>. Entonces, ¿cómo inicia su texto? (lee el inicio del texto). Entonces, en base a esa tesis vas construyendo tu... a ver... <i>(se dirige hacia adelante)</i>. <b>PRO1-S3-NC</b></p>	<p>P-GG</p> <p>P-GG</p> <p>P-GG</p>	<p>SI</p> <p>Cuaderno</p> <p>SI</p>		<p>PRO1: Realiza un cambio de estrategia, a modo de regulación en vista que el diálogo propuesto no encontró eco.</p> <p>A pesar de ello, la nueva actividad propuesta no dio los resultados esperados consideramos debido a que la necesaria interacción – construcción conjunta de significados- entre el docente y los alumnos no estaba presente.</p> <p>Esta situación genera círculo vicioso de poca motivación – falta de participación – desgano de la profesora - ...</p> <p>EST: Surgen problemas de disciplina como resultado del ciclo expuesto anteriormente.</p> <p>En cuanto a los recursos, teniéndolos a disposición no son aprovechados a través de actividades más significativas.</p>

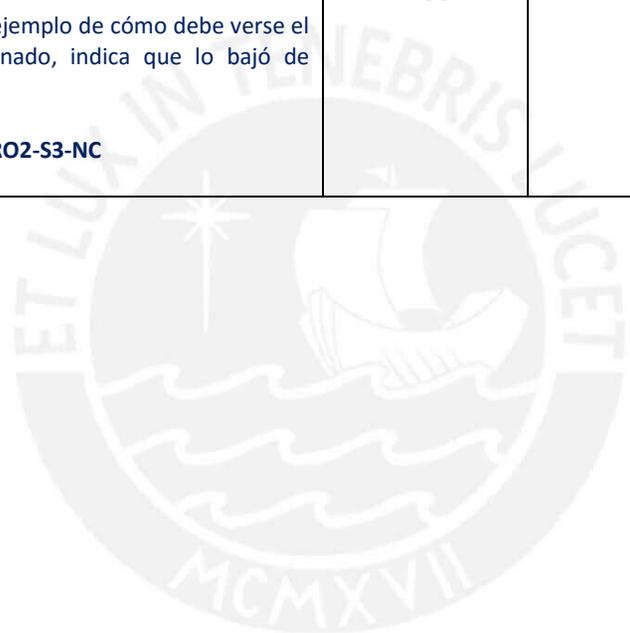
MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de introducción y desarrollo de contenidos 4	<p>En base a este tema van a desarrollar una tesis, tres argumentos y la conclusión, luego de eso ¿ya? Van a redactar el artículo en sí. En una hoja aparte como todos los trabajos que ustedes han presentado, con las mismas características. Entonces pueden empezar.<b>PRO1-S4-NC</b></p> <p>Surgen preguntas de tres alumnas al unísono, por lo que la profesora se dirige a la pizarra apuntando a la ficha proyectada y dice señalando el tema: “en base a ese tema”.</p> <p>Los alumnos se preguntan entre sí mientras ella se dirige a lado opuesto de donde surgen las preguntas. Un alumno le consulta respecto al esquema ya que no lo tiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si no tienen esta hoja de acá (formato), no necesariamente bajo ese esquema. (Muestra otro formato en una hoja a manera de ejemplo) <b>PRO1-S4-NC</b></li> </ul> <p>Los alumnos empiezan a trabajar individualmente mientras la profesora circula por el salón... <b>PRO1-S4-NC</b></p>	<p>P-GG</p> <p>P-GG</p> <p>P-E</p>			

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de introducción y desarrollo de contenidos 5	<p>Por favor van abriendo su libro en la página 200 para empezar leemos, subrayamos y luego organizamos la información. <b>PRO2-S1-NC</b></p> <p>Página 200 por favor (los estudiantes están atentos a las indicaciones de la profesora). Conforme leemos porque hoy elaboramos un mapa conceptual con ello, conforme vamos leyendo vamos a ir subrayando las ideas más resaltantes y con eso vamos a organizando nuestro mapa conceptual antes de terminar la clase. Muy bien, empezamos. <b>PRO2-S1-NC</b></p> <p>La profesora pregunta a la clase mirando <u>el PPT en el computador</u>. <b>PRO2-S1-NC</b></p> <p>PRO: ¿Qué debí subrayar? (después de la segunda lectura) ¿Bajo qué título podría ir? (va subrayando). <b>PRO2-S1-NC</b></p> <p>La profesora dialoga con los alumnos para determinar qué debería subrayarse y subraya las ideas centrales <u>en el texto digital</u> utilizando el software. <b>PRO2-S1-NC</b></p>	P-GG	SI	11'	<p>PRO2: Explota los recursos que tiene a disposición (doble proyector).</p> <p>Construye un entramado de actividades secuenciándolas de manera que dan lugar a la construcción de nuevos significados.</p> <p>Apela de manera recurrente a los conocimientos previos de los estudiantes mediante la técnica del interrogatorio. Su adecuado manejo le permite construir diálogos enriquecedores tanto a nivel de construcción de conocimientos como de empatía.</p> <p>Utiliza la técnica expositiva la cual enriquece a través del diálogo, ejemplificación, narración, vinculación de conceptos, etc.</p>
	<p>Pasa a una <u>segunda diapositiva</u> para explicar las características de la narrativa, permanentemente lanza preguntas a los alumnos retomando puntos de clases anteriores. <b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>Describe a los personajes, trae a colación la obra “El trompo”, comenta las características del protagonista de la obra; luego comenta “Armacuyay”...<b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>Presenta la tercera diapositiva...<b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>Una quinta diapositiva...<b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>Pregunta: ¿Cuál será la diferencia entre este Indigenismo y el anterior? Recordemos el Realismo (anota en la pizarra “Realismo”) trae a colación la obra de Gonzales Prada y explica cómo él presenta los inicios del Indigenismo....<b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>... marca la diferencia entre el Realismo y el Indigenismo, esta diferencia es más evidente respecto a cómo se percibe al indígena...<b>PRO2-S2-NC</b></p>	P-GG	ST Int SI	5'	
	<p>Describe a los personajes, trae a colación la obra “El trompo”, comenta las características del protagonista de la obra; luego comenta “Armacuyay”...<b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>Presenta la tercera diapositiva...<b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>Una quinta diapositiva...<b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>Pregunta: ¿Cuál será la diferencia entre este Indigenismo y el anterior? Recordemos el Realismo (anota en la pizarra “Realismo”) trae a colación la obra de Gonzales Prada y explica cómo él presenta los inicios del Indigenismo....<b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>... marca la diferencia entre el Realismo y el Indigenismo, esta diferencia es más evidente respecto a cómo se percibe al indígena...<b>PRO2-S2-NC</b></p>	P-GG	ST Int	5'	

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS	
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO		
Actividades de introducción y desarrollo de contenidos 6	<p>“Ahora sí <b><i>abrimos el librito</i></b> por favor, página 200, leemos, subrayamos y después de subrayar... 200, página 200” <b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>Presenta <b><i>el libro digital</i></b> proyectado en la pizarra (<i>los alumnos sacan su libro y ubican la página indicada</i>). <b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>“Muy bien, subrayan para poder luego elaborar el mapa conceptual que es el producto final de este tema”. <b>PRO2-S2-NC</b></p> <p>La primera señorita comienza la lectura en voz alta mientras todos la siguen silenciosamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Muy bien, estos elementos, ¿bajo qué rubro lo podría colocar?”</li> <li>- “contexto”</li> <li>- Muy bien, entonces una de las ideas sería “contexto sociopolítico, socio cultural” (<i>escribe en la pizarra el primer concepto</i>), entonces vamos a empezar a subrayar. ¿Qué subrayo yo ahí? <b>PRO2-S2-NC</b></li> </ul> <p>Una alumna sugiere una idea, la profesora va subrayando los conceptos según son propuestos por los alumnos. Cuando se terminan las propuestas, la profesora pregunta como guiando a los jóvenes a encontrar las ideas clave, cuando ellos responden ella subraya la respuesta. <b>PRO2-S2-NC</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bien, empezamos, ¿qué es la radio?</li> </ul> <p>Empieza a explicar el tema (el programa radial) a partir del ppt (¿qué es la radio?)</p> <p>Pregunta a la clase: ¿qué es la radio?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- EST: es un medio de comunicación. <b>PRO2-S3-NC</b></li> </ul> <p>P (<i>caminando hacia un costado del aula</i>) va construyendo una definición mientras los alumnos van copiando. <b>PRO2-S3-NC</b></p> <p>...</p>	P-GG	SI ST Int	30'	<p>Modela las estrategias que espera que sus alumnos adquieran (subrayado). El modelado se apoya en los recursos (tecnológicos) que explota y las interacciones que genera (participación de los alumnos).</p> <p>PRO2: Las estrategias tienen una marcada tendencia a estar centradas en el docente; al igual que con PRO1, las actividades colaborativas para la construcción de nuevos significados, son nulas.</p>	
			P-GG	ST Int	33'	<p>Hace uso de esquemas y organizadores como recurso para la presentación de nueva información.</p>
			P-GG			<p>Los recursos elaborados por el docente (ppt) presentaron inconvenientes debido a su diseño; siendo estos parcialmente mejorados durante su uso.</p>

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de introducción y desarrollo de contenidos 7	<p>... Una alumna realiza una pregunta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- EST: ¿cuál va a ser el nombre de la radio?</li> <li>- PRO: el nombre de la radio... interesante (<i>con tono de desconcierto</i>). Los elementos de la radio...</li> <li>- EST: miss le puedo pedir que me cambie de sitio más adelante?<b>PRO2-S3-NC</b></li> </ul> <p>La profesora sigue explicando, tratando que los alumnos no se olviden de contextualizar el contenido que van a poner al programa. Los alumnos siguen copiando mientras se genera una conversación con la profesora <b>PRO2-S3-NC</b></p> <p>... P sigue conversando sobre tipos de música, hace un comentario...<b>PRO2-S3-NC</b></p> <p>... Al comprobar que más de la mitad ha terminado de copiar, enciende el otro ppt y proyecta en él el formato del programa radial, mientras la otra mitad sigue copiando del primer proyector....<b>PRO2-S3-NC</b></p> <p>P anuncia a la clase que el documento proyectado tiene el formato de un programa radial.<b>PRO2-S3-NC</b></p> <p>Aparentemente todos han terminado, proyecta el mismo formato en los dos proyectores y comienza a explicar el contenido del formato, paso a paso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A ver atrás, silencio, ¿me escuchan? Primero vas a elegir el tema, qué es lo que vas a tocar, (<i>señalando el formato</i>) aquí dice EST: ¿cuál va a ser el objetivo de tu programa radial?</li> <li>- EST: informar <b>PRO2-S3-NC</b></li> </ul> <p>... Sigue leyendo el formato (subtemas a desarrollar) a la vez que explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vas a explicar qué subtema vas a colocar como parte del tema general.</li> <li>- EST: miss, ¿de cuántos es el grupo?</li> </ul> <p>Seis, seguimos. ...<b>PRO2-S3-NC</b></p>	P-GG			

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de introducción y desarrollo de contenidos 8	<p>....Un par de alumnas están conversando, p les dice: Señoritas, ¿puedo proseguir? Ahora la idea es lo siguiente, ahorita yo estoy explicando todo, cualquier duda es en este momento. Una vez que comienza el trabajo en grupo, nadie va a estar de pie, te sientas ahí con tu grupo....<b>PRO2-S3-NC</b></p> <p>Termina de explicar y muestra un ejemplo de cómo debe verse el guion listo mostrando uno terminado, indica que lo bajó de internet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Este bloque se lee así...</li> </ul> <p>Los alumnos prestan atención. ...<b>PRO2-S3-NC</b></p>	P-GG			



MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de introducción y desarrollo de contenidos 9	<p>La profesora empieza a leer el <i>power point...</i> a la vez hace comentarios de cada uno de sus partes y ejemplifica cada una de ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bien, seguimos. Tipos de programa radial: informativos... entrevistas, debates,... señorita..., mesa redonda... “.</li> </ul> <p>Sigue explicando la nueva diapositiva, al concluir indica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por favor copien...</li> </ul> <p>Circula acercándose a los alumnos de la parte posterior, luego se dirige a los de adelante.</p> <p>Los alumnos continúan escribiendo en sus cuadernos el contenido de las diapositivas. <b>PRO2-S4-NC</b></p> <p>La profesora reparte unas copias con el formato de un programa radial. Luego proyecta el mismo formato en la pizarra. Luego explica el tema apoyándose en el formato proyectado. Objetivo, qué es un objetivo, es lo que yo quiero, en general empieza con un infinitivo, por ejemplo: motivar, entretener, hacer reflexionar, qué es lo que yo quiero con mi programa, no sé... estimular... qué es lo que yo quiero con este programa. ¿Alguna pregunta alumnos? <b>PRO2-S4-NC</b></p> <p>Termina de explicar el formato e inmediatamente, presenta el ejemplo un guion de programa radial (totalmente desarrollo). Con el formato que muestra explica cómo debe ser llenado el guion.</p> <p>Puntualiza ciertos aspectos que considera relevantes, simula la labor del reportero, del locutor en cabina: “directo en directo, estamos en un incendio en...” continúa explicando. <b>PRO2-S4-NC</b></p>	<p>P-GG</p> <p>P-GG</p> <p>P-GG</p>	<p>ST Int</p> <p>Cuaderno</p> <p>ST Int SI</p> <p>ST Int</p>		<p>En la práctica se evidencia un permanente proceso de reflexión y reajuste de estrategias al comprobarlo a través de las (copias de formatos).</p>

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de evaluación, autoevaluación y evaluación mutua	<p>- Ya, a ver, ¿quiénes tienen su párrafo? A ver David empieza... ¿Quién ha terminado su párrafo?, ¿A ver Andrea?" Andrea lee su párrafo. "Ya, muy bien, ¿a ver quién más? ¿A ver Marjorie? Marjorie lee su párrafo en voz alta.</p> <p>- "Ajá, muy bien. Miren cómo Andrea ha justificado desde un punto de vista y Marjorie de otro... quién más a ver? A ver Pietro..." <b>PRO1-S1-NC</b> La profesora señala, "vamos a hacer el intercambio; pero para eso tienen que tener un 80% del retrato...lee el texto de un estudiante. <i>(la clase aplaude espontáneamente después de la lectura del primer retrato escrito por un estudiante)</i>. <b>PRO1-S2-NC</b></p> <p>La profesora lee otro texto, alcanza algunas sugerencias... <b>PRO1-S2-NC</b></p> <p>La profesora se acerca a una estudiante, la ayuda leyendo su texto y "pensando en voz alta" las ideas que podría añadir. <b>PRO1-S2-NC</b></p> <p>La profesora recoge los textos y los entrega indistintamente. PRO: en los retratos que les estoy entregando...révisenlos, léanlos, si creen que hay una situación divertida que vale la pena mencionar, con lapicito van haciendo las correcciones, porque no es solamente la visión de una sola persona, tiene que ser la visión de varios de ustedes, ya?... <b>PRO1-S2-NC</b></p> <p>- A ver voy a leer cada una de las tesis... shhh... tesis: la lectura es importante porque uno nunca va a entender tantos conocimientos de manera oral... ¿por qué? Esa es una tesis que yo también comparto porque uno va adquiriendo conocimientos a la par de una manera empírica... a ver por qué? A ver por aquí había una que estaba interesante también...</p>	<p>P-E / P-GG</p> <p>P-E</p> <p>P-E</p> <p>E-E</p> <p>P-GG</p>			<p>PRO1: Una recurrente demanda de los estudiantes por retroalimentación obedeció más a la falta de claridad de los procesos y criterios para la ejecución de la actividad que al objetivo de autorregular su desempeño en función a los objetivos de la sesión.</p> <p>Esta actividad que hubiese sido provechosa por la retroalimentación que brinda, se vio truncada por el escaso tiempo que se le asignó (4') antes que termine la clase.</p> <p>PRO2: No plantea actividades de autoevaluación en esta fase principalmente debido a la centralidad que tiene en el proceso de e-a.</p>

	<b>PRO1-S3-NC</b>				
--	-------------------	--	--	--	--

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de evaluación, autoevaluación y evaluación mutua	<p>Comenta con los alumnos el último argumento acerca de tener diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. <b>PRO1-S3-NC</b></p> <p>De forma permanente la profesora lee el avance de los estudiantes, uno a uno, les hace comentarios breves. <b>PRO1-S3-NC</b></p> <p>Continúa revisando, al encontrar en un texto el concepto: capacidad cognitiva, va hacia adelante y dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Te pregunto y les pregunto también, ¿qué entienden por capacidad cognitiva? ¿a qué se están refiriendo? Porque es un vocabulario interesante que manejen, pero que quieren decir.</li> <li>- EST: todas las destrezas relacionadas con el pensamiento.</li> <li>- Muy bien todas las destrezas relacionadas con la inteligencia y el pensamiento.</li> <li>- EST: capacidad de concentración.</li> <li>- Capacidad de concentración como dice Katy, de relacionar ideas (<i>Pietro se levanta de su asiento y conversa con su compañera. P continúa explicando mirando a los alumnos adelante y sin intervenir al alumno que está de pie</i>). Expliquen el término porque si no yo lo voy a encerrar en un círculo y voy a escribir explicar. <b>PRO1-S4-NC</b></li> </ul>	<p>P-GG</p> <p>P-E</p> <p>P-GG</p>			

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA – FASE DE SISTEMATIZACIÓN

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de recapitulación					PRO1 y PRO2: No proponen actividades de recapitulación.
Actividades de sistematización y estructuración de lo aprendido	<p>Ahora sí con los subrayados sacan su cuaderno y comenzamos a elaborar el mapa conceptual para luego empezar con el Indigenismo. ¿Correcto? <b>PRO2-S1-NC</b></p> <p>La profesora construye el mapa en la pizarra, no lo completa, señala los aspectos clave: contexto sociocultural, literatura, Hispanoamérica, dejando espacios en blanco para que los completen los estudiantes. <b>PRO2-S1-NC</b></p> <p>- <b>“Ahora sí, sacamos cuadernito y elaboramos el mapa conceptual”</b></p> <p>La profesora empieza a elaborar el mapa conceptual en la pizarra, escribe el título, los conceptos más generales.</p> <p>Los alumnos empiezan a trabajar en sus cuadernos, la profesora va circulando por el aula, se acerca a algunos para orientar su trabajo de forma muy puntual, utiliza frases como: “esto va ahí”, “exacto”, “criollismo, aquí anotas las características” <b>PRO2-S2-NC</b></p>	<p>P-GG</p> <p>P-GG</p>	<p>Cuaderno</p> <p>Cuaderno</p>	<p>15’</p>	<p>PRO2: Esta actividad la propuso utilizando la técnica del mapa conceptual, guiando a los estudiantes en los pasos que implica su construcción.</p>
Actividades de aplicación	<p>Ya, muy bien chicos, quiero que ubiquen una noticia en los periódicos que les he entregado, ubiquen por favor una noticia cualquiera. Escojan por favor rapidito ¿Qué van a señalar? Van a dividir los párrafos de las noticias, los van a recortar y pegar en su cuaderno y van a señalar párrafo de causa – efecto o de justificación... hagan el trabajo en parejas”. <b>PRO1-S1-NC</b></p> <p>“A ver chicos, van a añadir como tarea una noticia más señalar si es causa-efecto o justificación, impresa, de internet o periódico... ya pueden salir, me dejan los periódicos, si no han encontrado las noticias ahí, en casa pueden buscarla también. <b>PRO1-S1-NC</b></p>	<p>P-GG</p> <p>P-GG</p>	<p>Cuaderno SI</p> <p>Cuaderno SI</p>		<p>PRO1: Los textos propuestos (periódicos) no correspondían al objetivo planteado en la sesión. La selección de recursos requiere mayor cuidado para garantizar su pertinencia. PRO2: La sesión suele concluir con la actividad de aplicación, aunque esta no termina de cumplir su finalidad por la falta de tiempo.</p>

Actividades de evaluación	<p>La profesora anuncia, “conforme van terminando me pasan la voz para ir sellando su trabajo”. <b>PRO2-S1-NC</b>          La profesora sigue revisando. <b>PRO2-S1-NC</b>          La profesora señala quienes no entregaron el cuestionario (tarea) <b>PRO2-S1-NC</b></p> <p>Empieza a revisar los cuadernos de los alumnos que han terminado el mapa conceptual, coloca su sello. <b>PRO2-S2-NC</b>          Revisa el cuaderno a varios alumnos. <b>PRO2-S2-NC</b>          Dirigiéndose a otro, lee su mapa y subraya los conceptos señalando que no deben ir verbos sino solo conceptos. Sella el cuaderno y se dirige a otro alumno. <b>PRO2-S2-NC</b>          Concluye la clase, los alumnos se ponen de pie y se retiran. <b>PRO2-S2-NC</b></p>	<p>P-GG P-E</p> <p>P-GG</p> <p>P-E</p>		<p>16’</p> <p>14’</p>	<p>PRO1: No evalúa. Siendo recurrente en señalar que el producto de la sesión de aprendizaje será evaluado al final de esta, no se observó en ninguna sesión que se haya dado el proceso.</p>
Actividades de refuerzo y recuperación					<p>PRO1 y PRO2: No desarrollaron este tipo de actividades</p>
Actividades de ampliación					<p>PRO1 y PRO2: No desarrollaron este tipo de actividades</p>

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de aplicación	<p>La profesora pide a los estudiantes vean sus libros en la página 202 <b>PRO2-S1-NC</b></p> <p>Vamos a hacer el trabajo inverso esta vez, leemos el texto, buscamos características y luego contrastamos con lo que propone el libro, ¿ok?</p> <p>La profesora indica a un estudiante para que lea un párrafo, lo comenta (contenido, vocabulario, crítica, lo compara con la realidad, etc.)</p> <p>Repite la misma dinámica hasta concluir el texto. <b>PRO2-S1-NC</b></p> <p>La clase termina, la profesora no concluye la sesión. <b>PRO2-S1-NC</b></p>		SI	23	
	<p>La profesora se dirige hacia su escritorio, abre una nueva página del libro digital.</p> <p>“A ver señores... vamos a la página 202, vamos a dar lectura al texto”.</p> <p>La profesora va comentando el cuento en la medida que avanza la lectura guiada uno de los alumnos, comenta el argumento, los rasgos del personaje, aborda las palabras desconocidas llevando a los alumnos a deducir el significado según el contexto y utilizando sinónimos.</p> <p>Ella toma la dirección de la lectura en voz alta, se percibe a los jóvenes más atentos</p> <p>Plantea preguntas para guiar a los alumnos a ubicar información literal, luego la inferencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo ha definido al hombre, Raquel? ¿cómo lo ha descrito?</li> <li>- Era fuerte <b>PRO2-S2-NC</b></li> </ul>	P-GG	ST INT Cuaderno	16'	

MOMENTOS	EEDD APLICADAS				COMENTARIOS
	ACTIVIDADES	INTERACCIONES	RECURSOS	TIEMPO	
Actividades de aplicación	<p>P termina de explicar el ejemplo de guion y dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ahora sí, te agrupas con tus compañeros de equipo y vas a armar la primera parte que está aquí (<i>busca en el ppt la primera parte del formato que ha explicado</i>). </li></ul> <p>Reorganiza la clase en grupos indicando qué grupos van a qué lugar del salón....<b>PRO2-S3-NC</b></p> <p>... empieza a circular atendiendo el llamado de algunos alumnos.</p> <p>Se acerca a las señoritas de adelante con quienes sostiene una conversación amena....<b>PRO2-S3-NC</b></p> <p>... En general se percibe un ambiente de respeto, de escucha, los alumnos están enfocados en la actividad.</p> <p>Después de 20 minutos, suena el timbre...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pongan de una vez en orden sus carpetas, apaga el ventilador. Los alumnos se levantan y se retiran. <b>PRO2-S3-NC</b></li> </ul> <p>Entonces <b>ahora nos agrupamos por favor</b>... con el grupo con que vamos a trabajar.</p> <p><b>Los alumnos se organizan en grupos.</b> P tiene que intervenir para que un grupo tenga solo seis integrantes (solo seis por grupo), interviene en la formación de los grupos dando algunas pautas. <b>..PRO2-S4-NC</b></p> <p>... empiezan a trabajar. P circula por el aula, se acerca a cada grupo para ver cómo van avanzando, dialoga con los alumnos. Hay un ambiente ordenado; sin embargo se percibe cierta intranquilidad de los alumnos....<b>PRO2-S4-NC</b></p> <p>... Suena el timbre, un alumno dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ya acabó.</li> <li>- Por favor, pongan todo en su sitio..... Mientras tanto los demás alumnos se levantan y se retiran del aula. <b>PRO2-S4-NC</b></li> </ul>	<p>P-GG</p> <p>P-GM</p> <p>E-E</p> <p>P-GM</p> <p>E-E</p>	<p>ST Int SI</p> <p>SI</p>	<p>38'</p> <p>34'</p>	<p>Se observa la interacción profesor – grupos móviles al retroalimentar a los estudiantes mientras trabajaban en la actividad.</p>